DOCUMENT RESUME

ED 357 604 FL 021 018

AUTHOR	Jakobsen, Karen Sonne
TITLE	Gruppeorganiseret og selvstyret fremmedsprogstilegnelse. Et undervisningseksperiment pa RUC [and] Skolesprogene. Om fremmedsprogenes status og funktion i gymnasiet. ROLIG Papir 22 (Group Organized and Self Managed Foreign Language Acquisition. A Research Project at RUC [and] School Languages. On the Status and Function of Foreign Languages in Secondary Schools. ROLIG Paper 22).
INSTITUTION	Roskilde Univ. Center (Denmark).
REPORT NO	ISSN-0106-0821
PUB DATE	81
NOTE	102p.
AVAILABLE FROM	ROLIG, Roskilde Universitetscenter, hus 21.2, Postbox 260, DK-4000, Roskilde, Denmark.
PUB TYPE	Reports - Research/Technical (143)
LANGUAGE	Danish
EDRS PRICE	MF01/PC05 Plus Postage.
DESCRIPTORS	*Educational Planning; Financial Support; Foreign Countries; Higher Education; Program Descriptions; Secondary Education; *Second Language Instruction; *Second Language Learning; Student Motivation; Teacher Role; *Teaching Methods
IDENTIFIERS	*Denmark

ABSTRACT

Two articles highlight different issues on foreign language learning and instruction in Denmark. The first article describes a research project at Roskilde University Center that focuses on group organized and self managed foreign language acquisition. The idea for the project came about as a result of concern over problems related to foreign language instruction, such as student motivation, cuts in funding, and especially the idea that foreign language instruction is too "teacher directed." Five students, between ages 20 and 40 and of various backgrounds, participated in the project. Emphasis was on student management of language learning (e.g., students led classroom discussion while teacher acted as participant). Students read certain materials, recorded their discussion of the materials, and analyzed the recorded discussion for "correctness." Research notes and the texts used for discussion are appended. The second article looks at the status and function of foreign languages in secondary schools. The thesis for the article is the "foreign language crisis," which refers to issues such as a reduction in funding for foreign language education, and the technical and pedagogic difficulties faced by foreign languages in secondary schools. The article discusses where language instruction fits into educational planning, what the central problems are with foreign language instruction, and what resolutions there are to the foreign language crisis in secondary schools. (VWL)

ED357604

ISSN 0

ROLIG papir

Karen Sonne Jakobsen

Gruppeorganiseret og selvstyret fremmedsprogstilegnelse. Et undervisningseksperiment på RUC

Skolesprogene. Om fremmedsprogenes status og funktion i gymnasiet

22 | 81

Roskilde UniversitetsCenter
Lingvistgruppen

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
Hartmut Haberland
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
☒ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

FL 021 018

ISSN 0106-0821

ROLIG-papir 22
Roskilde Universitetscenter
Lingvistgruppen

Karen Sonne Jakobsen

Gruppeorganiseret og selvstyret fremmedsprogstilegnelse.
Et undervisningseksperiment på RUC.

Skolesprogene.
Om fremmedsprogenes status og funktion i gymnasiet.

ROLIG-papir is a series of working papers written by members of ROLIG, the linguistic circle of Roskilde University Center, and others. Readers are invited to comment on or criticize the papers. The papers are available from ROLIG, Roskilde Universitetscenter, hus 21.2, Postbox 260, DK-4000 Roskilde, Denmark.

Roskilde Universitetscenter
Januar 1981, 2. oplag november 1983

GRUPPEORGANISERET OG SELVSTYRET FREMMEDSPROGSTILEGNELSE

- et undervisningseksperiment på RUC -

af

Karen Sonne Jakobsen
i samarbejde med deltagerne

april 1980

INDHOLDSFORTEGNELSE

	Side
1. Faglig tradition og praksis i fremmedsprogsundervisningen.	1
2. Motivationens rolle og karakter i tilegnelse af fremmedsprog	5
3. Gruppeorganiseret og selvstyret sprogtilegnelse på RUC	9
3.1. De studerendes forudsætninger og motivation	9
3.2. Undervisningens indhold og form	11
3.3. Undervisningens og den enkelte lektions forløb	16
3.4. Evalueringen	19
3.4.1. Samtaleanalyse	20
3.4.2. Korrekthed	22
3.5. Informations"spil" - rejsen til Bremen	24
3.6. Status, problemer og perspektiver	27
3.6.1. Undervisningsspillene	27
3.6.2. Spillenes indhold (materialer)	28
3.6.3. Sproglig selvindsigt og udvikling	29
3.6.4. Lærerarbejdet	31
4. Motivation: faglig, erhvervsorienteret eller politisk?	33
Noter	36
Litteratur	40
BILAG I Udskrifter af undervisningsspillene side 1 til side 13.	44
BILAG II "Sprachliche Profile" side 1 til side 5.	57
BILAG III Diskussion af "Sprachliche Profile" side 1 til side 3.	65

1. Faglig tradition og praksis i fremmedsprogsundervisningen

Det meste af den litteratur der er udkommet om fremmedsprogsundervisning er skrevet ud fra katederets synspunkt. Standardværket er bygget op således: Sprogteorier, indlæringsteorier, metoder, undervisningsteknik (sml. f.eks. Corder, 1973). Elevernes forudsætninger og interesser inddrages blot som en af de mange elementer læreren må "tage højde" for (1). Ingrid Dietrich (Dietrich 1979) gør opmærksom på et særligt træk ved den fagdidaktiske litteratur: ... diskussionen indenfor fremmedsprogsundervisningen forbliver - bortset fra lejlighedsvise åbninger mod nabovidenskaberne - indenfor fagdidaktikkens og -metodikkens snævre grænser, hvor detailproblemer opdyrkes til et højt specialiseringsniveau, medens almentdidaktiske, pædagogiske eller sociologiske problemer kun berøres tøvende" (s. 155). Overfor alment-pædagogiske krav om "emancipation, kommunikation og medbestemmelse" har den fremmedsproglige fagdidaktik afgrænset sig under påberåbelse af sine specielle faglige lovmæssigheder (jvf. sammesteds s. 154).

Den faglige praksis, den faglige selvforståelse læreren erhverver i sin uddannelse og den videnskabelige litteratur trækker i samme retning. Det opgør med de faglige traditioner, som kom i kølvandet på studenterbevægelsen, har ikke haft den gennemslagskraft indenfor fremmedsprogene som f.eks. indenfor modersmålsstudierne og psykologi. (2)

Det er ikke tilfældigt at det forholder sig således. Nyere "klasserumsforskning" har vist, at netop timerne i fremmedsprog er meget lærerstyrede (jvf. Baunbek m.fl. 1978 og A.M. Petersen m.fl., 1975).
Laust Riemann har offentliggjort en undersøgelse (Riemann, 1980) over elevernes vurdering af deres medbestemmelse i forskellige fag på Herlev Statsskole. Her ligger engelsk, tysk og fransk og russisk lavt, i nævnte rækkefølge (helt i bunden ligger nogle naturvidenskabelige fag) - i toppen ligger f. eks. dansk og historie.

Stillet overfor disse kendsgerninger må man spørge: er det rigtigt at fremmedsprogene - i modsætning til andre humanistiske fag - har en sådan karakter, at de ligefrem kræver, eller i det mindste opfordrer til mere autoritære undervisningsformer? Det der adskiller disse fag fra andre er deres færdighedsmæssige aspekter, sprogindlæringen. Og klasserumsanalyserne viser da osse, at det er dette aspekt der bærer hovedansvaret for undervisningens autoritære form. Typisk foregår det på den måde, at læreren stiller et spørgsmål til teksten, eleven svarer indholdsmæssig rimeligt men sprogligt ukorrekt, læreren korrigerer fejlen. Den sproglige korrektur dominerer over indholdet i undervisningen, som reduceres til blot og bar anledning til sproglige kommentarer. Hermed går sammenhæng og argumentation tabt for eleven: det han/hun siger har ingen gyldighed i sig selv. Elevens rolle bliver den "ufuldkomne talers", som korrigeres af den "fuldkomne taler", læreren. I alle andre situationer end netop skolesituationen ville mennesker ved deres fulde fem nægte at kommunikere på sådanne betingelser. Denne kommunikationstype har mest lighed med skænderier, hvor parterne desavouerer hinanden med usaglige bemærkninger - blot med den forskel at det her er forbeholdt den ene part at "skændes". (Jvf. Harms Larsen, 1977).

Men hermed adskiller fremmedsprogsundervisningen sig ikke afgørende fra situationen i andre fag. Også inden for faget dansk findes denne type klasserumsinteraktion. Kommunikationen er også her "uægte" i den forstand, at læreren ikke spørger fordi hun/han er interesseret i at få information fra eleven, men i at få et "evalueringsgrundlag". (Jvf. Heltoft/Paaby, 1978). Der er grund til at antage, at denne særlige kommunikation er bundet til skole- og klasseværelsessituationen, og ikke til bestemte fag og deres indhold.

Det der adskiller fremmedsprogene fra f.eks. dansk og historie er, at evalueringen retter sig mod elevytringernes form mere end deres indhold (omend man nok skal være forsigtig med en skarp skelnen her), og at kriterierne oftest fremtræder som indiskutable ("der kan ikke være to meninger om et ords køn").

På denne baggrund er det meget tænkeligt, at den typiske klasserumsinteraktion opleves mindre belastende i fremmedsprogene (muligvis også i andre "eksakte" fag som f.eks. matematik), end i de "hermeneutiske" fag, hvor fortolkning og forklaring og dermed i en vis forstand elevens "hele personlighed" er i spil. I rapporten "Sproglig interaktion i klasseværelset"(A.M.Petersen m.fl.,1975) berettes der således om en mere bred og livlig, omend stærkt lærerstyret, kommunikation i engelsk sammenlignet med dansk.

Men fremmedsprogene er jo langtfra udelukkende "færdighedsfag", indholdsmæssigt har de meget tilfælles med de andre humanistiske skolefag. Denne karakteristiske dobbelthed peger atter tilbage på de faglige traditioner: På den ene side en tradition som gymnasialt "dannelsesfag", på den anden side en praktisk-teknisk tradition som "realfag". De moderne fremmedsprog har rødder i det 19. århundredes borgerskoler (forløberne for realskolerne), og blev først for alvor - sammen med naturfagene - integreret i gymnasiet med reformen af 1903. (Jvf. Bregengård m.fl. 1975, s. 253 ff).

Denne dobelthed præger også fagenes nyere udviklingstendenser og selvforståelse. Efter de nyeste bekendtgørelsesreformer kan man dog se en tendens til, at modsætningen til de "gamle dannelsesfag" er blevet skærpet. Mens det her er mere og mere udbredt at se disse fag - sammen med samfundsfag - som et bidrag til elevernes selv- og omverdensforståelse, er vægten i fremmedsprogene forskudt fra dannelsesindholdet til praktisk-kommunikative færdigheder (Jvf. Humaniora-krise og kritik, 1975, s. 51 ff).

I den aktuelle debat er det de færreste der som Uwe Geist (Geist, 1979) forsøger at fastholde fællesskabet mellem f.eks. modersmålsundervisningens og fremmedsprogsundervisningens pædagogiske opgaver, som et bidrag til elevernes erkendelsesmæssige og sociale udvikling.

I den allerseneste debat om fremmedsprogenes status i skolen (Jvf. debatbogen "Ud med sproget" fra sproglærerforeningerne) viser det sig at disse modsætninger er blevet meget kritiske.

Fremmedsprogene føler sig truet både fra højre og venstre: Med nedskæringer fra den centrale uddannelsesplanlægning og med reduktion til "redskabskurser" for de "samfundsorienterende fag". Et af de mange problemer e netop, hvorvidt de særlige krav til færdighederne i disse fag blokerer for en udvikling af deltagerstyrede, fagintegrerede undervisningsformer.

"Vi konfronteres daglig med spændende, tværfaglige projekter der iværksættes af vore kolleger i samfundsfag, historie, geografi, dansk etc. og hvor det kan være svært som sproglærer at finde en rimelig plads. Vi stilles overfor tanker om at sprogfagene burde reduceres både i antal og omfang, og den slags argumenter får vægt, når vi samtidig kan beskyldes for at drive en "gammeldags" pædagogik med et præstationskrav, der skaber sociale tabere." (Bennedsen og Høyrup, 1979).

I denne situation mener jeg at det er i høj grad nødvendigt at tage sprogfagenes færdighedsside op under synsvinklen: Er det muligt at organisere en selvstyret sprogindlæring, og hvorden kan det lade sig gøre?

En sådan bearbejdelse af færdighedssiden burde være en del af gymnasielæreruddannelsen - ikke som en genstand for abstrakte pædagogiske overvejelser, men som en del af de studerendes egen praksis i forbindelse med en bevidst tilegnelse af sprogfærdighed. Dette er så meget desto mere påkrævet eftersom de efter endt uddannelse er henvist til på egen hånd at videreudvikle deres sprogfærdighed.

Denne artikel er en beskrivelse af et sådant forsøg.

2. Motivationens rolle og karakter i tilegnelsen af fremmedsprog

Udgangspunktet for deltagerstyrede læreprocesser er de deltagendes motivation. Indenfor den almindelige pædagogiske forskning og også inden for nogle fagområder er der fremkommet udførlige beskrivelser af sammenhængen mellem motivation, læreprocess og dennes karakter (Jvf. f.eks. Illeris, 1974). Den fremmedsprogspædagogiske forskning om motivationens rolle er imidlertid ikke særlig omfattende, og størstedelen af den er udført i sammenhænge (især i USA) der ikke uden videre er sammenlignelige med danske. (Et godt overblik giver Solmecke, 1976). Den erfaringspædagogiske tradition, som med udgangspunkt i Oskar Negts arbejder (Negt, 1969) efterhånden spiller en ganske betydelig rolle for dansk pædagogisk tænkning og praksis er så godt som ikke repræsenteret i den fremmedsprogspædagogiske forskning.

Det følgende er derfor et ganske foreløbigt forsøg på at ridse nogle sammenhænge op mellem motivation, holdning og tilegnelse af fremmedsprog, med særligt henblik på denne artikels problemstilling: lærerstuderendes tilegnelse af fremmedsprog, med udgangspunkt i deres motivation og styret af dem selv.

I deres studie "Attitudes and Motivation in Second-Language Learning" (3) har Gardner og Lambert (1972) undersøgt motivationens rolle på et omfattende empirisk grundlag. De går her ud fra to motivations-begreber: en instrumentel og en integrativ. Den instrumentelle er: Interessen i at lære et sprog fordi man har brug for det til et bestemt formål. Den integrative motivation er kendetegnet ved et ønske om at identificere sig med den gruppe, hvis sprog man lærer, på den ene eller anden måde at "blive optaget" i sprogsamfundet. De nævner et ekstremt eksempel på en amerikansk franskstuderende der var meget kritisk overfor det amerikanske samfund og som orienterede sig stærkt mod Frankrig og på længere sigt ønskede at bosætte sig der. Gardner og Lambert kommer til det resultat at begge typer af motivation spiller en væsentlig selvstændig rolle for sprogtilegnelsen, altså uafhængigt af andre faktorer som f.eks. intelligens, eller sproglige forudsætninger som f.eks. auditiv skelneevne.

Motivationen er ikke nogen fast og upåvirkelig størrelse. Slet ikke for helt unge mennesker som gymnasieelever, som først er ved at erhverve sig orienteringer og holdninger i forhold til sig selv, omverdenen og deres livsperspektiv. For voksne mennesker er den mere stabil (jvf. Förster, 1975) men kan stadig udvikles, forandres eller blokeres. Her spiller undervisningens indhold og form en vigtig rolle. En del studieskift, frafald, eller blot passivisering i undervisningen hænger uden tvivl sammen med, at de interesser og forventninger som de studerende kom med ikke er blevet indløst i undervisningssituationen. Det er kun særligt aktive og bevidste studerende der formår at fastholde deres motivation og kritisere undervisningen udfra den, henholdsvis opsøger en anden hvis de har mulighed for det. I perioder med stor bevægelse, som f.eks. i 68-69, kunne man se kollektive kritikker og udvandringer og etablering af alternativ undervisning, ofte med det formål at opdyrke sider af faget som de studerende kunne identificere sig med socialt og politisk. Der er næppe tivl om, at disse studerende har været gennem intensive læreprocesser som har styrket deres forhold til faget som sådan.

Men forsåvidt fremmedsprogene har været aktive i denne bevægelse, (jvf. note 2), er det primært kultur- og samfundsforholdsstoffet der er blevet bearbejdet. Denne prioritering afspejler nogle dybtgående problemer med fagenes sproglige sider. Her er vi atter tilbage ved lærerrollen, billedet af tysklæreren, hvor netop tysk sprog spiller en særlig rolle. Hvad de moderne klasserumsforskere har fundet ud af, er gammel viden i den folkelige bevidsthed: begrebet "tysk" og "tysklærer" er ofte associeret med meningsløs gloseoverhøring og grammatikterperi. Denne erfaring, hvadenten den er personlig eller blot en "topos" i de studerendes bevidsthed, spiller utvivlsomt en stor rolle for "berøringsangsten" i forhold til de sproglige dele af faget, mens litteratur- og kulturstoffet, evt. historie og samfundsforhold, kan regne med en mere positiv vurdering. F.eks. skrives der langt flere litterære specialer end sproglige, selv om der ofte er et betydeligt misforhold mellem den kvalificering det litterære speciale giver, og den undervisningspraksis kandidaten har at se hen til, hvor de sproglige problemer fylder mindst lige så meget som fortolkningsproblemer.

Denne tendens hænger sammen med, at det er gennem beskæftigelsen med litteraturen og kulturen den integrative motivation kommer stærkest til udfoldelse, undertiden i form af en stærk identifikation med bestemte perioder, strømninger eller "yndlingsforfattere". Traditionelt er det denne motivation der har domineret i valg af fag, undertiden oven i købet i modsætning til erhversperspektivet som gymnasielærer.

Denne tradition kan ikke opretholdes med udviklingen af universitetet til et masseuddannelsessted for gymnasie/HF-lærere. Og omvendt har mange studerendes motivationsbasis ændret sig: De identificerer sig ikke blot med deres "fag" men i høj grad også med deres kommende lærerrolle. For denne gruppe studerende er det ikke rimeligt at opretholde Lambert og Gardners motsætning mellem integrativ og instrumentel motivation i umiddelbar forstand. Snarere må man tale om en "dobbelt" integrativ motivation både i forhold til faget og den kultur det er en del af, og i forhold til erhversperspektivet.

Men med denne - mere omfattende - motivationsbais opstår der nye problemer: Mens den fagorienterede studerende - i hvert fald indtil videre - har mulighed for at skyde dele af faget fra sig (og dermed have et blot instrumentelt forhold til dem), har den dobbeltmotiverede studerende ikke denne enkle udvej, slet ikke i forhold til fagets sproglige sider.

I denne situation må man regne med at der opstår en betydelig ambivalens: På den ene side en identifikation med lærerrollen, som på den anden side nu som før er belastet, især billedet af læreren som "sprog" - lærer. Samtidig er betingelserne for at ændre det forringet: de tilløb der var til en positiv og offensiv forandring i slutningen af 60'erne, risikerer at blive kvalt i en blot og bar eksistenskamp, hvor lærere og studerende trækker sig tilbage til "velerhvervede" faglige positioner. (Jvf. debatten om Herlev-forsøgene i Gymnasieskolen 5, 1980).

I det følgende vil jeg med udgangspunkt i nogle konkrete erfaringer på RUC beskrive denne ambivalens' udtryk i de studerendes

forhold til sprogfærdighed og korrekthedskrav, og de forsøg vi har gjort på at tage den op. Da problemerne udspringer af problemer med opfattels - af lærerrollen som sådan, spiller overvejelser over og eksperimenter med lærer- og elevroller en vigtig rolle.

3. Gruppeorganiseret og selvstyret sprogtilegnelse på RUC

I efteråret 79 - foråret 80 forsøgte jeg og en gruppe studerende på RUC at lave en sprogfærdighedsundervisning der tog udgangspunkt i nogen af de problemer, jeg har skitseret ovenfor.

Situationen var meget fordelagtig. Dels er der meget få studerende på RUC, dels var det p.g.a. en heldig lærerallokering muligt at afsætte forholdsvis mange kræfter til denne undervisning sammenlignet med "normal"-situationen.

3.1. De studerendes forudsætninger og motivation

Gruppen bestod af 5 studerende med temmelig forskellige forudsætninger - og derved afveg de ikke fra de studerende iøvrigt. Begge køn var repræsenteret, nogen havde studentereksamen, andre ikke. Aldersspredningen var fra begyndelsen af 20'erne til midt i 40'erne.

Her er der nok en karakteristisk forskel sammenlignet med andre universiteter. Forholdsvis mange RUC-studerende kommer ikke direkte fra et gymnasium, men har flere års erhvervserfaring, evt. overhovedet ikke nogen adgangsgivende eksamen, eller også har de erhvervet den via HF-kurser. Det vil sige at de ikke har været gennem nogen stabil socialisering til akademisk-videnskabelige normer, og heller ikke til den tilsvarende standard for sprogbrug, hverken indenfor deres modersmål eller fremmedsprog. Deres holdning til institutionens normer kan være meget blandet: "fremmedheden" kan give sig udtryk i både en defensiv og angstpræget underordning under nogle normer, som er opfattet urealistisk i forhold til de virkelige normer - eller også kan den komme til udtryk som en offensiv kritik af de herskende normer og instituering af andre. Men hermed adskiller de såkaldte "dispensater" sig ikke væsentligt fra de andre studerende. I mildere form findes den også her, sandsynligvis fordi den akademiske socialisering i gymnasiet i dag er langt mere brudt og konfliktfyldt end tidligere, og fordi vi på RUC nok modtager forholdsvis mange "utilpasse" gymnasiaster.

Disse modsætninger kommer også til udtryk i holdningerne til hvad det vil sige at tilegne sig et fremmedsprog og at "tale rigtigt tysk". På den ene side finder man en overdreven og rigid opfattelse af korrekthed. Når man som lærer ikke kan afgøre om f.eks. et oversættelsesforslag er "rigtigt" eller "forkert" vil det ofte blive oplevet som utilfredsstillende. Eller en studerende kan finde på at rette "tegnfejl" og "retskrivningsfejl" i en båndudskrift. En "moderne" liberal-akademisk holdning til sproget virker i første omgang uforståelig og forvirrende.

Men her ligger der også en afgørende tvetydighed i universitetet. Med den ene hånd tilbyder man relativerende opfattelser af korrektheds- og normbegrebet, mens man med den anden straffer dem, der ikke inden deres eksamen lærer at tale nogenlunde "korrekt tysk". Hvad dette krav egentlig indebærer er ikke nærmere defineret, men fastlagt gennem tradition, og det optræder som en på en gang uhåndgribelig og uomgængelig fordring:

" Hertil kræves evne til skriftligt og mundtligt at udtrykke sig flydende og nuanceret på tysk uden nævneværdige afvigelser fra tysk normalsprog" (Fra bekendtgørelsen for tysk på RUC).

For dem der ikke er fortrolig med denne tradition og som ikke er vænnet til at forholde sig analytisk til sprog og sprogbrug, er det meget vanskeligt at tænke i andre baner end rigtigt/forkert. En teoretisk-analytisk skoling kan længe blive en tynd fernis, som ikke - og jo langt hen ad vejen med rette - anfægter den grundlæggende holdning. (4)

På den anden side føler de studerende, at skolens korrektheds-krav, både til eleverne og til dem selv som vordende lærere, ofte er overdrevne, urealistiske og virker urimeligt blokerende for en socialt og indholdsmæssigt orienteret sproglig praksis. (Jvf. deres egen analyse af klasserumsinteraktionen i Baunbek m.fl., 1978).

Det hænger sammen med at de også har en stærk, bevidst og velbegrundet modstand mod autoritære "skoleprægede" undervisningsfor-

mer. Den er nok mere udpræget blandt RUC-studerende end andre, idet projektarbejdsformen ofte er stærkt motiv til at vælge at læse ved RUC. Når de studerende i deres fagstudier konfronteres med disciplinorienteret kursusundervisning som de skal deltage i ved siden af deres projektarbejde, er der lagt op til undertiden ret voldsomme konflikter. Kursusundervisningen, heriblandt sprogfærdigheder, opfattes - atter jævnthen med rette - som den traditionelle autoritært formidlede faglighed, i modsætning til et ofte nyskabende og selvbestemt projektarbejde. Men som nævnt forholder de sig ikke blot afvisende til disse kursers indhold; det er klart at det har en "brugsværdi", omendt opfattelsen af den kan være meget ambivalent, men som overordnet stammer fra de studerendes interesse i at kvalificere sig til gode lærere, indenfor alle fagets aspekter.

3.2. Undervisningens indhold og form

På baggrund af disse overvejelser måtte der stilles følgende krav til undervisningen i mundtlig sprogfærdighed:

- den skulle knytte an til de studerendes motivation, i første omgang formuleret som deres erhvervsinteresse
- den skulle være selvstyret
- den skulle bearbejde korrekthedsproblemerne
- den skulle formidle bevidsthed om den egen sprogbrug
- den skulle formidle strategier som de studerende kunne bruge i en selvstændig videreudvikling af deres sprogfærdighed

I omsætningen af disse ambitioner i praksis blev jeg inspireret af Johs. Wagners "Spielübungen und Übungsspiele im Fremdsprachenunterricht" (Wagner, 1979) først og fremmest hvad selve den metodiske tilrettelæggelse angår. Elementerne i et "spil" er følgende: Et spil er at forstå som en sproglig interaktion i en mindre gruppe. Den indledes med en sproglig, evt. indholdsmæssig forberedelsesfase, dernæst gennemføres spillet som kan optages på bånd, og endelig evalueres spillet af deltagerne, evt. på baggrund af båndudskrifter.

Denne metodik har flere fordele. Først og fremmest er lærerens rolle stærkt defineret: Hun tilrettelægger og bidrager til for-

beredelsen og til evalueringen. Under selve spillet er hun "observatør". Dvs. at der på forhånd er en vis definitionsmæssig garanti for, at det faktisk er de studerende der taler, ikke læreren. Endvidere medfører denne tilrettelæggelse en mindre stereotyp fordeling af typer af sproghandlinger; i en "klassesamtale om en tekst" er der en tendens til at læreren spørger, eleven svarer (kortfattet), læreren kommenterer etc. Den skulle indebære, at det bliver de studerendes opgave at tage initiativ til samtalesituationer, styre dem, gribe ind og korrigere forløbet etc., det vil på et sprogligt plan sige at producere de "metaytringer" som i klassesamtalen normalt er forbeholdt læreren.

Forberedelses- og evalueringsfasen indebærer flere fordele. I en tekstcentreret og lærerstyret sprogfærdighedsundervisning er der adskillige problemer, ikke mindst når det gælder undervisning af viderekomne. Der er her en tendens til, at de studerende enten holder sig til et meget tekstnært referat, dvs. at de ikke når til frit at bruge de nye ord og begreber, vendinger og syntaktiske strukturer. Eller også kastes de uforberedt ud i en "fri samtale" på baggrund af teksten, som de ikke magter, og hvor lærerprocessens værdi således også er meget begrænset. (Jvf. Förster, 1975). I en forberedelsesfase er det opgaven at introducere det ny sproglige materiale, som de studerende kan støtte sig til i selve spillet. Det er også et problem at det kan være meget vanskeligt at fastholde de sproglige problemer der er opstået og de løsninger de studerende er nået frem til. Derfor gjorde vi det til en fast regel, at alle situationer blev indspillet på bånd, og blev helt eller delvis udskrevet, og på baggrund af bånd og udskrift blev samtalesituationen som helhed og den enkelte studerendes sproglige produktion evalueret af studerende og lærer i fællesskab.

Med denne metode håbede jeg at indløse i hvert fald nogle af de krav vi stille til undervisningen:

1. Selvstyring: de studerende skulle helt styre selve samtalesituationen, idet jeg dog gik ud fra, at efterhånden som det blev til en "selvfølge", så kunne jeg være med som del-

tager. Gennem forberedelsesfasen skulle de studerende få erfaring med selv at tilrettelægge og styre undervisningen som helhed, ligesom de selv efterhånden skulle beslutte hvilke typer af situationer de ønskede at "spille". Endelig skulle de gennem den udførlige dokumentation af deres sproglige produktion og gennem evalueringsfasen få erfaring med selvstændig vurdering og kritik af deres egen sprogbrug, og vurdering af, hvilke sproglige indlæringsbehov de havde.

2. Korrekthedsproblemer: den omfattende dokumentation af talt "elev"-sprog skulle give gode muligheder for en diskussion af korrekthedsproblemer: hvilke fejl er meningsforstyrrende/hvilke ikke, henholdsvis tolereres af forskellige grunde (f.eks. talesprogssituationen) - hvilke fejl stammer fra performansproblemer (hvor den studerende "godt ved hvad det skulle have heddet") og hvilke fra kompetanceproblemer - hvad mener vi når vi bruger ordene "fejl"/ "ukorrekt" (normproblematikken) - hvilke aspekter af kommunikationen dækker de over/hvilke ikke (syntaks, semantik, pragmatik, averbal kommunikation) - og endelig: hvilke strategier kan vi bruge for at opnå en højere grad af korrekthed/acceptabilitet? Endvidere skulle båndoptagelsen give gode muligheder for også at arbejde med denne problemstilling i forbindelse med udtale og intonation.

3. Bevidsthed om egen sprogbrug: Gennem dokumentationen og evalueringen skulle den enkelte studerende efterhånden danne sig et billede af sin egen sprogbrug, dens styrker og svagheder, og vænnes til at reflektere over den.

4. Strategier til selvstændig videreudvikling af de studerendes sprogbrug skulle opnås gennem analysen af fejltyper og diskussionen af den enkelte studerendes sproglige udvikling/ evt. manglende udvikling eller regrediering, og gennem diskussionen af hvordan en videre udvikling kan befordres (se også de foregående punkter).

5. Motivation og erhversinteresse. I og med at de studerendes sproglige kompetance og korrekthedsproblemer er sat i centrum, gik jeg ud fra at vi tog fat om et "ømt punkt" i forhold til deres kvalificeringsinteresse (jvf. ovenfor om deres ambivalente holdning til korrekthed), og at undervisningen hermed ville imødekomme et latent behov for at få disse, tildels ubevidste, konflikter frem i dagens lys og behandlet. Endvidere giver metoden god mulighed for pædagogisk-didaktiske diskussioner om tilegnelse af sprogfærdighed, hvad de studerende har en klart formuleret interesse i.

På endnu et punkt har Wagners bog været hjælp. Han gør omhyggeligt opmærksom på at det "fri rollespil" rummer en række problemer i forhold til eleverne; det er langt fra alle elever der har socialpsykologiske forudsætninger for at "te sig" i form af

noget der minder om "teater", men vel at mærke uden rollehæfte at holde sig fast i. Hans spil er defineret ved et regelsæt, og minder på sin vis mere om ludo eller bridge, dvs. der kan være færre eller flere "strategiske" variationsmuligheder. Pointen er, at spillets krakter og den enkeltes opgave ("rolle") skal være klart defineret på forhånd, for ikke at kaste de deltagende ud i uoverskuelige situationer. Dette problem viste sig nu at være begrænset for vores vedkommende. Meget hurtigt vænnede de studerende sig til spille-situationen og ønskede selv, efter de første mere "rigide" situationer, at få mere lejlighed til at udfolde deres sociale og sproglige fantasi. Der er her selvfølgelig nogle forskelle blandt de enkelte studerende, men ikke så store, at de grundlæggende har anfægtet metodens holdbarhed.

Indholdsmæssigt har jeg derimod ikke støttet mig til Wagner. Indholdet i hans spil er - formentlig inspireret af den gruppedymaniske tradition - nærmest " tilfældigt". F.eks. foreslår han en "Nasa-spil" hvor de deltagende skal finde ud af, hvilke rekvisitter de har brug for på en måne-ekspedition. (Eksempel på en "diskussionsspil"). Men der er også eksempler med mere gehalt i, f.eks. et "kønsrollespil".

Men under alle omstændigheder forudsætter denne metode, at de deltagende selv indenfor fastere eller løsere rammer præciserer det nærmere indhold. I vores sammenhæng var det nærliggende at gå ud fra situationsdefinitioner der er væsentlige for vordende tysklærere. Det blev til følgende tre:

- Undervisningsspil, dvs. spil med fordelte lærer- og elev-roller
- to typer informationsspil: spørge om tyske forhold
  fortælle om danske forhold
- diskussionsspil (i tilknytning til de to første, herunder: diskussion af de deltagendes indbyrdes ageren)

Med denne indholdsmæssige fastlæggelse skulle der være taget stærkt hensyn til de studerendes motivation og erhvervsinteresse.

Hos Wagner er der endvidere en hvis tilrettelæggelse med hensyn til progression, både hvad angår spillenes kompleksitet og krav til fri ageren for de deltagende, og hvad angår de sproglige krav der stilles. Der er imidlertid tale om en ret grov tilrettelæggelse, f.eks. udfra begreber som "Freies, nicht-dialogisches Sprechen", "Beschreibung", "Freies dialogisches Sprechen", "Frage-Antwort-Sequenzen" etc., hvis mere konkrete sproglige manifestation kun groft antydes. Det er en naturlig konsekvens af en undervisning, der ikke tager udgangspunkt i en grammatisk defineret progression, men i en situationsdefineret. For vores vedkommende har vi helt givet afkald på på forhånd at fastlægge nogen sproglig progression. Dette ville når det drejer sig om viderekomne under alle omstændigheder være temmelig spildt ulejlighed, idet det forudsætter en beskrivelse af de deltagendes niveau, som på grund af sprogbesiddelsens omfang er meget svær at lave (jvf. Förster, 1975). Det forekom mig at være en mere brugbar fremgangsmåde, med udgangspunkt i den faktiske sproglige produktion efterhånden at fremanalysere de problemer, der måtte være - denne metodes pædagogiske fordele ufortalt (jvf. ovenfor).

Muligvis kunne man, med baggrund i eksisterende sproghandlingsanalyser af f.eks. undervisningssituationer, tilrettelægge nogle spil, der især satte fokus på bestemte handlingstyper.

Imidlertid har det vis sig, at den "induktive" fremgangsmåde også på dette område er brugbar. F.eks. demonstrerede undervisningsspillene, undertiden i karikeret form, i høj grad netop de handlingstyper, der karakteriserer undervisning (se ndf. s. 21) Ved hjælp af et sproghandlingsteoretisk inspireret begrebsapparat var det muligt at fremanalysere disse typer, karakterisere deres sproglige fremtrædelse og diskutere, evt. kritisere deres funktion i situationen. På et mere håndfast plan kunne man f.eks. konstatere, at der findes forskellige typer på "ordforklaring" eller forklaring af en sætning eller tekststykke, at de egner sig forskelligt ved forskellige lejligheder, at nogle er mere forståelige end andre etc. Med udgangspunkt i sådanne erfaringer kunne vi så beslutte at gøre mere ud af denne sproglige aktivitet.

3.3. Undervisningens og den enkelte lektions forløb

I det følgende vil jeg beskrive det første forløb (som tidsmæssigt svarer til næsten 1. semester). Der er i fremstillingen ikke skelnet skarpt mellem forløbsbeskrivelse og -analyse. Det hænger sammen med, at analysen for en stor del er blevet fremstillet af de studerende og mig som en del af selve undervisningen.

Afsnittet rummer:
a) "indkøringsfasen" og de første "undervisningsspil" (3.3)
b) deres evaluering (3.4)
c) rejsen ("informationsspil") (3.5)

Jeg slutter med en fremstilling af denne metodes muligheder og grænser, hvor jeg også inddrager senere erfaringer (3.6).

Som bilag findes:
I. båndudskrift fra undervisningsspillene (brudstykker)
II. eksempler på en sammenfattende analyse: "Sprachliche Profile"
III. udskrift fra diskussionen af de "Sprachlichen Profile"

1. gang: Vi startede med en snak om selve ideen i sprogfærdighedsundervisningen (al snak foregår på tysk). Den blev meget positivt modtaget. Egentlige kritiske indvendinger og forbedringsforslag var der ikke, bortset fra at de studerende efterlyste "hverdagssituationer" og at de også gerne ville snakke om aktuelle forhold af interesse, efter den mere traditionelle "konversations" mønster. Det sidste gik nu stort set i glemmebogen, sikkert fordi undervisningen iøvrigt efterhånden optog sindene mere og mere. Endelig besluttede vi at vi ville forsøge at komme på en grupperejse til Bremen, hvor tysk på RUC i forvejen havde nogen kontakter. Vi vedtog en arbejdsplan, som jeg havde udkastet.

Vi prøvede at gennemføre et "spil" uden båndoptager på:
Gruppen blev opdelt efter køn, som hver fik udleveret begyndelsen til en selvbiografi (fra Erika Runge: Frauen, 1970) hvor hovedpersonens køn ikke fremgik). De to delgrupper skulle i store

træk udtænke biografiens fortsatte forløb og dernæst fortælle den færdig for den anden gruppe. "Mandegruppen" lavede et situationsspil, hvor hovedpersonen var en ung mand, og hovedpointen faderens undertrykkelse af kone og søn. "Kvindegruppen" havde en kvindelig hovedperson, og fortalte på skift om hendes skæbne, via undertrykkende ægteskaber til studium og kollektiv boform. Denne start var meget positiv: Gennem "overspil", vittigheder, latter - det var meget morsomt - fik de deltagende lejlighed til at "tage gas på" spillesituationen og dermed oprette en første distance til det at "skulle spille komedie" for hinanden. Det blev fastslået, at det er en leg, ikke de rigtige personer som de går og står, og hermed skaffet en første forudsætning for at lempe på blokeringerne. På den anden side var det også alvor; fortællingerne havde et realistisk indhold som også var udtryk for nogle erfaringer hos deltagerne. Samtidig fremgik det at man "kunne lære noget" af at spille; f.eks. var der problemer med ordforrådet omkring "intimsfære"-problemer. Og endelig viste der sig her et første kønsspecifikt træk ved deltagernes måde at agere på: Mændene er mere offensive og fantasifulde, taler mer, men også mere tilbøjelige til at "klovne" - kvinderne er mere tilbageholdene og tager "opgaven" mere alvorligt.

2. gang startede vi med en gennemgang og diskussion af "spil som pædagogisk metode". Jeg kom med et oplæg, på basis af Wagners bog. Her gav de studerende bl.a. udtryk for at de mente at spillene måtte have et vist realistisk indhold. Jeg introducerede til arbejdsgangen omkring et spil, "spillets faser". Vi forberedte og gennemførte et "hverdags-spil": "Einkaufen". Vi gennemgik ordforrådet omrking butikker, varer, og faste vendinger i indkøbssituationen. Jeg havde udarbejdet en "spilleanvisning"; 4 forskellige spil blev optaget på bånd.

3. gang evaluerede vi spillene. Det viste sig, at den slags spil var for "kedelige", de deltagende krydrede dem på forskellig vis, ved f.eks. at lade ekspedienten være uforskammet overfor kunden etc., til de øvrige deltageres store morskab. (Det har nu nok også været "ventil"). Med udgangspunkt i de steder hvor der blev grinet højt og hjerteligt fandt vi frem til de "skæve sproghand-

linger" og karakteriserede på den baggrund betingelserne og reglerne for de "normale". Endvidere lavede vi en mere almindelig "fejlanalyse", bl.a. fandt vi ud af, at der er tendens til brud på tværs af replikkerne (f.eks. m.h.t. kongruens) og at fejl "forplanter sig" fra en taler til en anden. Endvidere gennemgik jeg begrebet "interimssprog" med eksempler fra Wagner, Hach og Petersen: "Liegt oder liegen das Liebespaar auf der Bank?" (Wagner m.fl., 1978).

Sekvensen med "Einkaufen" var for så vidt hensigtmæssig, som den ikke stillede de store krav til deltagerne, hverken spillemæssigt eller sprogligt, på et tidspunkt hvor der var nok at gøre med at tilegne sig spilleformen, vænne sig til båndoptager, gøre de første forsøg på en evaluering, og danne sig de første begreber om sit eget sprog som et sprog i udvikling.

Gennemgangen af interimssprogs-begrebet havde den funktion, at de studerende skulle tilegne sig et begreb der kunne dække en opfattelse af deres egen sprogbrug som noget andet end blot "utilstrækkelig" eller "ukorrekt". Bl.a. gennem en parallelisering til børnesprogs-analyser søgte jeg at tydeliggøre forskellen. En mere stabil holdning i retning af en analyserende selvrefleksion skulle dog først og fremmest opnås gennem de tilbagevendende analyser af de studerendes egen sprogbrug.

På baggrund af denne først erfaring mente de studerende selv at de havde brug for mere udfordrende situationsspil, og vi besluttede derfor at gå direkte i gang med "undervisningsspil".

4. - 7. gang: undervisningsspil.
Som materiale udvalgte jeg en tekst fra en antologi til gymnasiebrug: Max von der Grün: Paul Murawski, Porträt eines Krankenpflegers, i: Wohlfahrt Andersen und Esben Pedersen: Dichtung und Berich, Gad 1976.
Vi gennemførte to gange fire spil, det første omkring "Textverständnis", det andet "Texterläuterung".
De studerende fik udleveret teksten + tilhørende gloseliste og realkommentar, og en instruktion.

Forberedelsesfasen til første spil bestod i en gennemlæsning af teksten og en speciel forberedelse af det afsnit, som den studerende skulle gennemgå som "lærer", dvs. hun/han skulle forberede sig på at besvare forståelsesspørgsmål til teksten.
Spilleinstruktionen bestod i en fastlæggelse af lærerens opgave: "Sicherstellen dass die Schüler den Text verstehen".

Til det andet spil bestod forberedelsen i en "brainstorming" om emner, der kunne være interessant at tage op i forbindelse med teksten, og en individuel forberedelse af "lærerrollen": en undervisningssamtale om et emne med udgangspunkt i teksten (=spilleinstruktion).

Som båndudskrifterne dokumenterer (se bilag I), blev spillene gennemført energisk og veloplagt og med en livlig sproglig udfoldelse. Man kan stadig registrere dobbeltheden i situationen - når der optræder interaktionsmæssige og/eller sproglige problemer i situationen forskydes kommunikationen i retning af "at tage gas på" lærer- eller elevrollen. Men over store stræk koncentrerer de studerende sig om deres definerede opgaver. Disse forskydninger bør heller ikke vurderes som "afvigelser" fra "det egentlige" - udover at have funktion som nødvendig "ventil" og distanceringsmulighed, er det i sig selv en ikke uvæsentlig situation at stå i, at skulle forholde sig ironisk, vittigt etc. - i den "normale" klassesituation sker der det, at denne kommunikation fortrænges "bag lærerens ryg" og den foregår selvfølgelig "på dansk". Hermed sker der en kraftig indskrænkning i den "officielle" fremmedsproglige udfoldelse, som netop bidrager til dens autoritære karakter.

3.4. Evalueringen

For mig var det overraskende at se, med hvilken interesse de studerende lyttede til båndoptagelserne og læste udskrifterne fra samtalerne. Umiddelbart havde jeg være indstillet på at det ville være en vanskelig opgave at sætte analyseprocesserne i gang, men tværtimod viste det sig at disse gennemgange blev næsten den mest intensive del af undervisningen.

Jeg tror at der er flere forhold i spil her: For det første er det i sig selv på en elementær måde "interessant" at se sine egne mundtlige sproglige produktion dokumenteret. Man kan sammenligne med skriveprocessen som er af en helt anden karakter: Her sker der også en dokumentation af en sproglig produktion, men i og med at der skrives sker der en objektivering af både indhold og form, idet den skrivende fremstiller et produkt, der skal opfylde bestemte genrekrav. At skrive har karakter af at fremstille noget andet. I talesituationen sker der derimod en spontan selvfremstilling og produktion af en social situation, som man selv umiddelbart ingår i. Den fastholdes normalt ikke af andet end de deltagendes individuelle erindring om "hvad der skete". Når en samtale dokumenteres har man således en vis "Verfremdungseffekt", man har mulighed for at iagttage sig selv og sin sproglige ageren i forhold til de andre deltagende, og man har mulighed for at dele disse iagttagelser med andre. Vi er ikke vant til at "se gennem vores egne vinduer" på denne måde.

Det spiller formentlig også en rolle, at de studerende ikke er vant til at dokumentere deres fremmedsprogsproduktion i særligt stort omfang - det eneste regelmæssige krav om skriftlig produktion og dokumentation er oversættelserne, og de er jo ifølge sagens natur ikke udtryk for nogen særlig personlig sproglig udfoldelse. Mange studerende og akademikere skal overvinde en blokering før de giver sig til at skrive i det hele taget, og så meget desto vanskeligere er det for de fremmedsprogsstuderende at overkomme skriftlig produktion i noget større omfang. Dokumentationen af deres talesprog betyder for dem en meget stærk udvidelse af dokumentation af deres sproglige produktion i det hele taget (næsten hver uge fik de et par sider med "deres eget sprog"). Når de modtog disse sider så positivt og med så stor interesse er det muligvis udtryk for en glæde over en "literarisering", som de ellers har vanskeligt ved at opnå. (Som pædagogisk metode har min metode på dette punkt visse ligheder med den, man i Freinet-inspirerede kredse anvender overfor børn, der skal lære at læse og skrive: Først fortælle, dernæst - ved lærerens hjælp - skrive.)

3.4.1. Samtaleanalyse.

I den efterfølgende analyse af bånd og båndudskrifter konstaterede

vi, at de studerende definerede deres "lærer"- og "elev"-roller temmelig traditionelt og autoritært (således er der ikke helt få eksempler at "læreren" sætter en "gætteleg" i scene, hvor det drejer sig om at få eleven til at svare på en sådan måde, som læreren forventer. Der er tildels "gode grunde" til at det gik sådan: Oplægget var forholdsvis traditionelt, idet det var centreret om en tekstgennemgang - omend selve spilleinstruktionen (bevidst) var formuleret sådan, at der stod andre muligheder åbne end netop "gættelegen". Vi nåede frem til, at de studerendes spontane valg af denne mulighed også er et tegn på, hvor kraftigt den traditionelle lærerrolle er indsocialiseret. Når man står overfor at skulle "spille lærer" og "spille elev" - og der ikke er noget der trækker i en anden retning, ja så vælger man den rolle man kender så udmærket fra sin egen skolegang. Dette spils væsentligste samtaleanalytiske og pådagogiske udbytte var nok, at vi blev gjort opmærksom på, hvor stærkt de indsocialiserede forestillinger om hvad det vil sige at "være lærer" og "være elev" virker, på trods af alle gode indsigter og viljer iøvrigt.

På et andet niveau kan man registrere, hvordan de deltagende forholder sig til hinanden og til situationen på hver deres karakteristiske måde: samtaleanalyserne viser også noget om den enkeltes "kommunikative stil". Den er selvfølgelig dels præget af den sproglige kompetance, men man kommer her også til at berøre den enkeltes hele måde at være må, hans/hendes "forhistorie" og de deltagendes forhold til hinanden. Analyserne og diskussionen af dem viser ofte, at den mere specifikt sproglige adfærd hænger sammen med disse dimensioner, og den måde de indgår i kommunikationssituationen på. Bl.a. kan man registrere en række kønsspecifikke træk: tilbageholdenhed, "holde sig til teksten", "tage opgaven alvorligt", kooperativ kommunikativ adfærd, omhyggelig sprogbrug, synes at være kvindelige træk. Offensivitet, engagement kombineret med en vis selvhævdelse, også på bekostning af "opgaven" og omhyggelig sprogbrug, synes at være mandlige træk. Men det er tydeligt at disse træk modificeres af den enkeltes personlige forudsætninger som helhed. (Se bilagene II og III. Jvf. også Marianne Kristiansen, 1980).

3.4.2. Korrekthed.

Derudover gennemgik vi udskrifterne replik for replik, idet de studerende fik som opgave selv at forholde sig til deres egne sproglige ytringer under synsvinklen: hvor bryder ytringerne med deres forestillinger om korrekthedskrav.

Først viser det sig, at det er svært at "tyde talesprog". Man er tilbøjelig til at læse udskrifterne med "skriftsprogsbriller". Ikke helt sjældent dukker der den opfattelse op, at en passage er "helt forkert", når der er tale om afbrydelser, selvkorrektur, eller anakolutter der er affødt af talesprogssituationen - eller hvor det i hvert fald ikke kan udelukkes, at det er det der er tale om.

Denne opfattelse er jo på ingen måde tilfældig, i og med at den norm, korrekthedsforestillingerne relaterer sig til, har en stærk binding til skriftsprog. Men det viser sig, at sådanne korrekthedsforestillinger kan medføre, at de studerende får en urimeligt lav vurdering af sig selv som brugere af tysk sprog. F.eks. kan man registrere en tilbøjelighed til at "se fejl" også hvor der på ingen måde kan være tale om det, - hvilket dog ikke betyder, at de spontant registrerer alle de korrekthedsproblemer der reelt kan være tale om. Man kan snarest beskrive situationen sådan, at deres sproglige praksis og sproglige selvvurdering har en tendens til at "falde fra hinanden" i jo højere grad jo mere usikker de føler sig. Denne holdning minder om den man kan finde hos visse indfødte sprogbrugere, hvor det ser ud til at et stærkt socialt pres hænger sammen med stærk korrekthedsbevidsthed og høje korrekthedskrav.

Denne erfaring viser, at det er meget væsentligt at arbejde med korrekthedsproblemet, da det i sig selv blokerer for en realistisk selvindsigt. Det gælder om at få afdramatiseret forestillingen om korrekthed og at få den præciseret til det den er: et begreb der kun giver mening i relation til en bestemt norm - men uden at besmykke den kendsgerning at det forventes af tysklærere at de faktisk lever op til den, især på områder hvor der foreligger nogenlunde faste beskrivelser (udtale og morfologi/syntaks). (5)

En anden vigtig grund til at arbejde med korrekthedsproblemer er, at korrekthedsangsten kan medføre døvhed for hvor der er kommunikationsproblemer; f.eks. når der ikke bliver hørt ordentligt efter, ikke svaret på det der bliver spurgt om etc. Bla. derfor er det væsentligt også at ofre nogen tid på selve samtaleanalysen.

Diskussionerne omkring korrekthed viste iøvrigt gang på gang at det næsten kun er i forhold til formelt grammatiske fejl vi har en nogenlunde sikkert fungerende korrekthedsnorm, og det er heller ikke altid her lige enkelt at konstatere om der er tale om brud eller ej, ganske enkelt p.g.a. talehastigheden. Leksikonfejl er forholdsvis sjældne, og når der opstår problemer er den talende ofte selv bevidst om at hun/han "mangler et ord" eller usikker på brugen af det ord der vælges, således at den talende selv "gør opmærksom på" at her er der et problem.

Misforståelser opstår praktisk taget aldrig p.g.a. formelt-grammatiske fejl eller leksikonproblemer (p.g.a. deres sjældenhed). Det er der intet overraskende i; toleransundersøgelser synes at vise det samme billede (jvf. Kvistgaard Jakobsen og Larsen, 1977). Misforståelser opstår snarere når de talende "taler forbi hinanden" fordi de har en forskellig opfattelse af indholdet eller af situationen.

Analysen demonstrerer således, at det i praksis er en forholdsvis beskeden del af den totale kommunikation der omfattes af korrekthedsproblematikken, og at det end ikke er særligt relevant for kommunikationens vel- eller mislykkethed. Men stadigvæk må det fastholdes at de indgår i de faktiske kvalifikationskrav der stilles en lærer.

Analysen har derfor ikke mindst et kontant praktisk formål: den enkelte studerende skal efterhånden danne sig et overblik over, på hvilke områder han/hun især er tilbøjelig til at gøre fejl, og/eller i det hele taget har sproglige udtryksvanskeligheder. På denne baggrund skulle vi så tage stilling til, hvordan gruppen eller den enkelte skulle arbejde videre med disse særlige sproglige problemer, evt. i mere systematisk form.

Det viste sig imidlertid, at efterhånden som de studerende blev fortrolige med talesprogets særlige karakter kunne de i vidt omfang "korrigere sig selv" når de blev konfronteret med udskriften; ofte spontant og praktisk taget altid når det sproglige problem blev udpeget, altså når de blev konfronteret med et bestemt citat fra udskriften. Vi mente derfor at systematiske øvelser, evt. i form af udvalgte strukturøvelser, næppe ville være virksomme (rent bortset fra de indvendinger af generel art man kan have mod denne type sprogindlæring). Vi overvejede også at lade de studerende fremstille deres sproglige "problemområder" for hinanden på et analytisk niveau, men opgav også dette af samma grund. Vi mente, at de sproglige problemer, især korrekthedsproblemerne i snæver forstand, langt overvejende stammede fra vanskeligheder med den spontane produktion og den spontane taleplanlægning og selvkorrektur. I hovedsagen fortsatte vi derfor på den måde, at vi gennemgik udskrifterne idet den enkelte studerende gennemgik sine egne replikker og beskrev de problemer der var dér. Målet var at udvikle opmærksomheden overfor de særlige problematiske områder og opøve en mere sikker og hurtig identifikation og selvkorrektur.

Arbejdet med den enkeltes sproglige vanskeligheder og diskussionen af korrekthes- og normproblematikken på et mere generelt plan var altså en del af det samme forløb. I forlængelse af det ovenstående kan man gå ud fra, at arbejdet på disse to områder støtter hinanden: Indsigt i korrekthedsproblemernes karakter gør det mere overkommeligt at forholde sig til sin egen sprogbrug, idet den mildner utilstrækkelighedsfølelserne - og omvendt danner en realistisk selvindsigt og målrettet arbejde med de konkrete korrekthedsproblemer et godt udgangspunkt for en "afdæmonisering" af og en analytisk forholden sig til korrekthedsproblematikken som sådan.

3.5. Informations"spil" -rejsen til Bremen

Informations"spillene" blev ikke til meget "spil" men snarere til "ægte" kommunikationssituationer i og med at vi besluttede at tage på en grupperejse til Bremen. Når jeg lagde op til at give dette aspekt så stor en vægt, er det atter ud fra overvejelser

over lærerens kvalificeringsbehov: Det at kunne skaffe sig ny information og ny materialer fra det fremmedsprogede land, at have kontakter og venner i landet er en nødvendig forudsætning for at kunne fungere som sproglærer. Omkring en rejse hvor man opsøger sammenhænge man kan identificere sig med vil man erfaringsmæssigt bruge sit sprog meget mere end i andre situationer, og lære meget nyt.

Det viste sig da også at en væsentlig del af udbyttet af rejsen hang sammen med, at de studerende blev indkvarteret i kollektiver hos studerende ved universitetet i Bremen, og at der var afsat megen tid til informelle aktiviteter sammen med værtsfolkene. Derudover var de studerende opdelt i mindre grupper med særlige emner de skulle undersøge: en kvindegruppe, en skolegruppe og en gruppe omkring de "grønne lister", hvad de gennemførte med skiftende held. (Rejsegruppen var større end kursusgruppen, idet der deltog folk som senere sluttede sig til undervisningen.) Kvindegruppen var den der fungerede bedst - det er hørt før - og det hænger uden tvivl sammen med at de som kvindegruppe havde nemmest ved at definere sig selv og deres opgave.

Det var aftalt at programmet skulle være åbent, at de studerende skulle have lejlighed til på egen hånd at udnytte de muligheder der var i situationen. Det oplevede de stort set meget positivt:

> "Man braucht nicht so etwas - wie heisst es auf deutsch - so ganz Spezifisches zu lernen. Man brauch nicht mit ganz bestimmten Leuten zu reden oder zu sprechen. Ich fand es war gut dass man selber bestimmen konnte so einigermassen was man von der Reise mit nach Hause nehmen konnte. (...) Ich fand es auch gut dass man die Leute hier, die dänischen Studenten besser kennengelernt hat. Denn sonst lernt man sich nur so überflächlich kennen. Da hat es sich auch gezeigt dass einige von denen man dachte dass man derselben Meinung war wie die, die haben dann ... hat es sich herausgestellt dass man vielleicht besser mit anderen konnten als man sich vorgestellt hat."

Den"usædvanlige situation" indebar også, at de studerende skulle forholde sig til hinanden på en anden måde, og at også jeg som lærer kom tættere ind på livet af dem. Det var ikke uden problemer, hvad følgende citat viser (S = studerende, L = lærer):

S: "...die anderen die fanden das so ein bisschen merkwürdig die konnten nicht richtig in Kontakt mit dir kommen. Die haben so empfunden dass du - du hast dich zu viel zurückgehalten, eigentlich, sie wussten einfach nicht wie sie sich dir gegenüber benehmen sollten. Einige haben versucht ein Gespräch einzuleiten und die fanden vielleicht dass du nicht richtig hinhörtest oder so."

L: "Ja, ja das ist wahrscheinlich ... kommt das so dass ich meine Aufmerksamkeit ... ne, erstens habe ich mich zurückgezogen, das stimmt. Zum Teil. Ich habe auch einiges mitgemacht, aber eben nur einiges, nicht alles. Und das war bewusst, denn ich wollte aus dieser "Mutterrolle" irgendwie raus. Und das fand ich, das tat ich dann am besten, wenn ich nicht unbedingt überallt mitmischen musste, sondern eben nur da mitgemacht habe, wo ich selbst irgendwie sehr gerne wollte, wie zum Beispiel da in der Schule ..."

S: " ... bevor wir von Kopenhagen abfuhren, da hast du ja schon gesagt dass du so ein bisschen nervös warst, wie es gehen sollte und so ..."

L: "ja, ja das stimmt"

S: "ich glaube der Lehrer muss vielleicht versuchen so mehr als Teilnehmer einfach mitzumachen,auf der selben Ebene wie die anderen. Denn es gab ja auch keinen Altersunderschied oder so, damit du nicht mitmachen konntest ..."

L: "ne"

Rejsen gav således lejlighed til at bearbejde indbyrdes personlige konflikter på tysk, et område der ellers sjældent dukker op i en fremmedsprogsundervisning.

Men der var også kritik af, at de studerende kunne have fået noget mere indholdsmæssigt ud af rejsen med en planlægning og forberedelse, som var mere målrettet. F.eks. fik nogle af de studerende lejlighed til at overvære en tysktime i et gymnasium, hvor læreren gennemgik Ulrich Plenzdorf: "Die Leiden des jungen W". Bagefter lavede de interview med ham, hvor han dels fortalte om sin klasse og sit arbejde med den, dels om hvordan han havde været udsat for berufsverbot. Det var en indholdsmæssigt og sprogligt meget givende kontakt som der uden tvivl kunne være kommet mere ud af.

Her er vi nok stødt på nogle grænser for, hvad der kan lade sig gøre når man forsøger at lave en sprogfærdighedsundervisning

isoleret fra de studerendes øvrige faglige arbejde. Forudsætningen for at f.eks. en rejse kan udnyttes mere målrettet, er at de studerende på forhånd udgør en mere sammentømret interessegruppe, det vil i praksis sige at rejsen skal defineres ud fra deres projektarbejde.

Både som forberedelse og resultat af rejsen modtog vi gæster fra Bremen, som de studerende tog sig af - altså igen en situation der giver god lejlighed til omgang på tysk på en masse forskellige niveauer.

3.6. Status, problemer og perspektiver

3.6.1. Undervisningsspillene.

Som nævnt viste de spontane undervisningsspil, at de studerende kommer til at reproducere deres tillærte forestillinger om lærer- og elevroller. Spørgsmålet er, om det er muligt at tillrettelægge dem anderledes, så de får mulighed for at fungere socialt og sprogligt på en for dem mere tilfredsstillende måde. Vi har prøvet, men det er ikke nemt. Her går nok grænserne for, hvad denne metode kan yde. Her måtte man til syvende og sidst drage den konsekvens, at de studerende skulle i praktik i løbet af deres studietid, at deres timer skulle dokumenteres og at de skulle have lejlighed til at evaluere deres ageren som lærer pædagogisk og sprogligt. Det ville uden tvivl være en rigtig vej at gå, men inden for de nuværende rammer er det ikke muligt. De må vente til de skal i pædagogikum, men hvor de jo så har eksamenspresset hængende over hovedet, hvad der virker stærkt blokerende for en åben, selvkritisk analyse af hvad der sker i timerne.

Men der er også andre, mindre ambitiøse muligheder inden for de nuværende rammer.

F.eks. kan man opdele undervisningssituationen i dens forskellige elementer, og definere spillene ud fra dem. Uanset hvordan et undervisningsforløb er tilrettelagt, vil man som lærer få brug at kunne fungere sprogligt f.eks. i forhold til følgende opgaver: Resumere en tekst, forklare ords og konstruktioners betydning og funktion, stille en opgave, strukturere en diskussion blandt eleverne.

Det betyder ikke at man ikke vil løbe ind i problemer der ligner dem jeg har skitseret ovenfor, tværtimod; men de vil blive specificeret og konkretiseret og dermed give anledning til mere målrettede diskussioner og kritikker.

F.eks. viste det sig i forbindelse med to tekster om DDR ("Zensuren langsam abschaffen" og "Interview mit Pit A.", fra Wohlfahrt Andersen og Esben Pedersen, 1976) hvordan en diskussion kan forløbe, hvis ikke "læreren" formår at forholde sig til den og gribe ind. Det var tekster der p.g.a. politiske differencer satte sindene i bevægelse, og det resulterede i en "tromling" (med karakteristisk køns-"arbejdsfordeling"). Den der som "lærer" havde som opgave at strukturere diskussionen mente i første omgang, at der jo var en livlig debat i gang; det ville være dumt at gribe forstyrrende ind i den. En samtaleanalyse af forløbet viste imidlertid, at den ene parts synspunkter ikke blev udfoldet, og at de øvrige deltagere efterhånden blev helt udelukket fra samtalen p.g.a. dens karakter af "tvekamp". Resultatet af analysen var, at "læreren" burde have fået begge de stridende parter til at udfolde deres sysnpunkter og argumenter, og dernæst formulere dem på en sådan måde at de øvrige deltagere var i stand til at forholde sig til dem. Det ville blandt andet indebære at debatten fra at køre på et generelt-politisk niveau (hvad er socialisme?) skulle konkretiseres til at handle om sammenhængen mellem karakterer, præstation og de sociale konsekvenser, som teksterne lagde op til.

3.6.2. Spillenes indhold (materialer).

I første omgang gik jeg ud fra at det eneste krav der skulle være til indhold og materiale i spillene måtte være, at de egnede sig og var fremstillet til undervisningsbrug. Jeg hentede derfor primært materialer fra en gymnasieantologi og båndmaterialer fra skoleradion. Men det er ikke noget tilstrækkeligt kriterium. Det var helt klart sådan, at de materialer som de studerende på forhånd havde et forhold til, var det bedste udgangspunkt for undervisningsspillene. Det har vist sig at være et problem at der ikke er nogen indholdsmæssig kontinuitet fra sekvens til sekvens. Hvis ellers materialet er heldigt valgt, går det endda - men det er lidt af et lykketræf hver gang.

Det har endvidere betydning for deltagernes mulighed for selv at styre samtalesituationen. Der er klart en tendens til, at dem der føler sig fortrolige med emnet eller på forhånd har dannet sig en mening om det har lettest ved at fungere i situationerne. Det er en banalitet men den er væsentlig.

Her kunne man så drage den konsekvens, at man måtte opgive at køre undervisningen i sprogfærdighed isoleret fra de studerendes projektarbejde. Vejen frem må være den, at de studerende undervises i sprogfærdighed i deres projektgrupper. I praksis vil det sige at projektgruppen har tilknyttet en sproglig vejleder, som med udgangspunkt i projektarbejdets indhold organiserer færdighedsundervisningen. En sådan fremgangsmåde vil også have andre fordele: den ville kunne styrke de pædagogiske sider i projektarbejdet, og man ville undgå den uheldige "konkurrence" i uddannelsen mellem de indholdsmæssigt-faglige dele og færdighedsdisciplinerne.

Det er ikke uden videre givet, at en sådan undervisning på lang sigt vil blive mere resursekræven. Efterhånden som de studerende vænner sig til denne arbejdsform bliver de selv i stand til et stykke af vejen at klare den selv, og den sproglige vejleder ville kunne nøjes med en konsulentfunktion. En stor del af arbejdet i den nuværende form ligger i "at holde sammen på gruppen" - dette arbejde ville blive mindre eller overflødigt hvis projektgruppen udgjorde en undervisningsenhed også i færdighedsundervisningen.

3.6.3. Sproglig selvindsigt og udvikling.

Det har vist sig, at denne undervisning giver de studerende lejlighed til at bruge tysk i langt flere typer af situationer og funktioner end den "normale", ofte udelukkende tekstcentrerede, undervisning giver anledning til. Jeg vil især fremhæve to områder: Indbyrdes personlige relationer, måder at kommunikere på, og sprog. Når disse områder spiller en så forholdsvis stor rolle, hænger det ganske enkelt sammen med, at de så at sige er "programsat" i og med at samtalerne er dokumenteret og skal analyseres og diskuteres.

De studerende har efterhånden udviklet en betydelig indsigt i deres måde at fungere kommunikativt på og en god evne til at verbalisere og diskutere denne indsigt. Men det er på ingen måde sket "af sig selv". Lidt inde i forløbet havde jeg en fornemmelse af, at der ganske vist fra gang til gang kom væsentlige indsigter frem, men at de ligesom "smuldrede" undervejs, de blev ikke fastholdt i et samlet billede af, hvordan den enkelte og gruppen fungerede. Det gjaldt også de formelt-grammatiske områder; selv om vi gang på gang fastslog at X er tilbøjelig til at gøre Y fejl, så "glemte" X det igen til næste gang - ikke sådan at forstå at X ikke gjorde fejlen, det gjorde hun selvfølgelig, - men sådan at hun ikke ved den næste analyse umiddelbart sagde: Her kan man igen se, at jeg bliver ved med at gøre Y fejl. Jeg havde vel for store forventninger til, hvor hurtigt det kunne lykkes for den enkelte at kende og genkende sine sproglige særegenheder, og efterhånden også bevidst arbejde på at udvikle sin sprogbrug.

Som en støtte til denne erkendelses- og udviklingsproces udarbejdede jeg et stykke inde i forløbet noget jeg kaldte "sproglige profiler", dvs. en slags karakteristik af den enkeltes måde at fungere kommunikativt på og af de fejl hun/han er tilbøjelig til at gøre. Det var med nogen spænding jeg udleverede analyserne til deltagerne - jeg var ikke sikker på om ikke jeg trådte dem for nær. Den bekymring kunne jeg nu have sparet mig - jeg går ud fra at den positive reaktion kan skrives på en konto der er parallel til den jeg omtalte i forbindelse med dokumentationen af samtalerne (s. 20).

Der er på visse områder sket <u>nogen</u> fremskridt. Det ser typisk sådan ud, at X i en periode udvælger sig en bestemt fejltype, f.eks. et udtaleproblem. (Der er en tendens til at udvælge de "overskuelige" problemer fremfor de mindre overskuelige - f.eks. har X også problemer med ordstilling i ledsætninger.) Bevidstheden om dette problem viser sig i selvkorrekturer, ofte støttet af de andre deltagere, som på forskellig måde signaliserer at "nu er den gal". Der er altså tale om en vis "kollektiv bevidsthed" om hvilke sproglige problemer den enkelte for tiden "arbejder med".

Men man kan ikke hævde at undervisningen på dette område er tilfredsstillende og har indløst alle forventninger. Man kunne forestille sig, at de studerende forholdt sig langt mere aktivt til deres sproglige problemer, at de f.eks. i forbindelse med analyserne selv noterede ned, hvad de ønskede at arbejde med, at de selv udarbejdede "protokoller" over deres sproglige problemer og analyserede dem nærmere. Når dette ikke sker, hænger det uden tvivl sammen med, at denne undervisning trods positiv interesse og engagement alligevel har en forholdsvis lav status sammenlignet med deres øvrige faglige arbejde, især projektarbejdet. Dette dilemma kan man formentlig kun komme ud af, hvis man opgiver at isolere færdighedsundervisningen fra projektarbejdet (se også ovenfor).

Når man betænker, hvor megen interesse og energi de studerende trods alt ofrer på denne undervisning sammenlignet med færdighedsundervisning iøvrigt, har man lov til at gå ud fra, at en projekttilknyttet undervisning vil kunne give gode resulatater.

3.6.4. Lærerarbejdet.

Når man forsøger sig med en undervisning man ikke har prøvet før, vil den altid kræve mere tid og energi end den gamle "velprøvede". Men sprørgsmålet er, om denne undervisning også på lang sigt er urimeligt ressourcekrævende.

Den er utvivlsomt noget mere ressourcekrævende end færdighedsundervisning normalt er. Men hertil kan der egentlig bare siges, at det er nødvendigt og rimeligt at investere kræfter i et område der er så væsentligt som de studerendes tilegnelse af sprogfærdighed.

Det specielle ved denne undervisning er lærerarbejdets organisering. Næsten alt arbejde ligger i planlægning, forberedelse og "efterberedelse", medens lektionerne stort set "kører af sig selv". Det er for mig at se en meget tilfredsstillende arbejdsform, som kompenserer for det ekstra arbejde der måtte være tale om. Den traditionelle "konversationsundervisning" har jeg oplevet som meget psykisk nedslidende, fordi den er meget afhængig

af lærerens sociale indsats med at holde samtalen i gang og i det hele taget holde sammen på undervisningen.

Strukturen i denne undervisning har faktisk visse lighedspunkter med den teknologiske fremmedsprogsundervisning, hvis formål var at spare lærerarbejdskraft. Logikken i den teknologiske pædagogik er den, at lærerarbejdet skal reduceres til testning af eleverne og henvisning til egnede programmer.

Med medens teknokraterne tror, at lærerarbejdet kan overtages af undervisningsmaskiner, går denne undervisning ud på, at de studerende skal vejledes i selv at overtage lærerarbejdet, at de skal blive deres egne lærere før de bliver lærere for deres elever.

Denne undervisning er også givende for læreren. Gennem arbejdet med dokumentation og analyse får man som lærer en mængde materiale til iagttagelse af "elevsprog" og af sprogindlæringsprocesser. Der er således god mulighed for en forskning i tilknytning til undervisningen i sprogfærdighed.

4. Motivation: faglig, erhversorienteret eller politisk?

Da manuskriptet til denne artikel var omtrent færdigt gav jeg det til de studerende og bad dem tage stilling til det. I diskussionen af det kom der væsentlige sysnpunkter frem, især omkring motivationens karakter og konsekvenser for færdighedsundervisningens tilrettelæggelse.

De studerende mente, at for dem hang identifikationen med faglige problemstillinger og med lærerrollen nøje sammen, og de modificerede dermed mit begreb om "dobbeltmotivation". Faktisk var deres motivation primært hverken faglig eller erhvervsorienteret i snæver forstand, men politisk. Gennem deres faglige arbejde udviklede de politiske orienteringsmønstre, som spillede en væsentlig rolle for deres opfattelse af lærerperspektivet.

S: "Für mich besteht die Motivation nicht darin dass ich später Deutschlehrer werden will. (...) Das ist mehr inhaltlich, eigentlig. Man hat eigentlich über die Geschichte Deutschlands gelesen, auch mit den Verhältnissen in den zwanziger und dreissiger Jahren sich auch auseinandergesetzt, und dafür fühlt man auch etwas, und das ist eigentlich für mich auch die Motivation gewesen auch über die Verhältnisse auf deutsch zu sprechen. Und über diese Beschäftigung mit den deutschen Verhältnissen in den zwanziger Jahren, ist man dann heute dazu gekommen, dass man sagt, wir haben gesehen was damals mit den Leuten passiert ist und wie so ein autoritäres Bewusstsein sich durchsetzen konnte, und deshalb interessiert uns das eigentlich heute, ob andere Möglichkeiten sind, und welche Verhältnisse müssen da sein um ein anderes Bewusstsein zu schaffen. Und das ist nicht weil ich Lehrer werden will (...)"

S: "Das glaube ich auch, ich habe auch ungefähr die selbe Motivation, dass Deutschland dieser grosse gefährliche Nachbar ist. Aber ich weiss auch dass ich als Lehrer arbeiten muss um zu leben. Aber das ist unbedingt erstens die besondere Lage Deutschlands in der Weltgeschichte und so weiter, das ist die Motivation (...)"

L: "(...) wahrscheinlich habe ich ein etwas verzerrtes Bild davon weil wir gerade in diesem Zusammanhang immer ziemlich viel über pädagogische Fragen diskutiert haben. Und dann habe ich den Eindruck gekriegt, mensch das sind Leute die setzen sich ernsthaft mit ihrer Zukunftperspektive als Lehrer auseinander(..)"

S: "Nicht die Zukunftperspektive als Lehrer, aber die Perspektive heute und auch die Zukunftperspektive wie man dazu beitragen kann, andere Leute Bedingungen zu schaffen wo sie sich selber entwickeln können und wo sie Bewusstsein entwickeln können das gegen autoritäres Denken ist. (...) Das ist nich die Lehrer-

funktion als solche, aber da besteht nicht der grosse Unterschied."

S: "Also wenn man Lehrer ist hat man an und für sich gute Chancen um dieses autoritäre Bewusstsein zu bearbeiten."

L: "(...) also für euch habt Ihr dann die Perspektive, wie kann man überhaubt arbeiten, um eine Entwicklung von autoritärem Bewusstsein zu verhindern, oder um emanzipatorisches Bewusstsein zu entwickeln. Und darunter fält dann natürlich auch die Lehrerperspektive. Wie kann man dann als Lehrer dazu beitragen."

S: "Oder ob man dazu beitragen kann"

S: "ja ob man das überhaupt schafft, das ist eine andere Sache, denn die objektiven Verhältnisse in der Schule sind ja schlecht. Deswegen sollen wir auch für die Integration arbeiten, so dass wir Geschichte und so weiter in das Fach reintreiben, dann werden die Möglichkeiten grösser".

S: "Ich bin darin einig was die anderen gesagt haben, (...) Auch die Sprache interessiert mich, weil ich mit den selben Problemen gearbeitet habe. Ich habe mich früher nicht mit Deutsch identifizieren können, da war es nur so ein mechanisches Verhältnis, wie Latein. Das ist ganz anders jetzt."

De studerende gik derfor principielt ind for en projekttilknyttet undervisning. Ikke på den måde at der i selve projektarbejdet skulle tales og evalueres på tysk, idet det ville gå for meget ud over enten det indholdsmæssige arbejde eller den sproglige bearbejdning, men parallelt.

Men de ønskede at bevare og udvikle den form vi hidtil havde brugt, idet de dog betonede bestemte sider af den. Vi skulle satse mere på at udvikle interaktionsformer - ikke nødvendigvis som "spil" af en eller anden art - der tog højde for de forskelle der er i gruppen m.h.t. at gribe ordet, lægge præmisserne for samtalen, styre den etc. - altså de træk vi konstaterede gennem samtaleanalyserne. Det gælder her om en bearbejdning af forskelle, der ytrer sig i deres brug af sproget og kommunikationsstil, men som er bestemt af deres socialisering og erfaring i det hele taget, herunder deres kønssocialisering.

Arbejdet med korrekthedsproblemerne er fortsat væsentligt, men skal altså forbindes med både et fagligt og politisk relevant indhold og en bearbejdelse af kommunikations- og samværsformer.

En sådan tilrettelæggelse har for de studerende både et politisk og pædagogisk perspektiv:

S: "Für mich ist dieses Unterrichtsspiel, das ist nicht so viel ..., das sehe ich in einem grösseren Zusammenhang, um Fremdsprachen lernen zu können. Das ist mehr pädagogisch gesehen. Wir haben nicht nur gelernt vielleicht ein bischen besser deutsch zu sprechen, wir haben mehrere Dinge gelernt. Und wir haben die Möglichkeit gehabt auch über unser Verhältnis hier in der kleinen Gruppe zu sprechen. Man bekommt auch ein anderes Verhältnis zu den anderen Studenten und zu dem Lehrer."

L: "Ahja, an und für sich die Form als pädagogische Praxis."

S: "Denn wenn man einen anderen Inhalt haben will, teils im Unterricht aber auch draussen, wenn man ein anderes Bewusstsein entwickeln will, dann glaube ich auch, dann muss man neue Formen schaffen (...) Und diese Form die hat sich gezeigt dass sie eigentlich recht perspektivreich ist."

Note 1:
I f.eks. Glahn, Kvistgård Jakobsen og Larsen (red): Fremmedsprogspædagogik fylder motivationsproblemet meget lidt. Foldberg og Sørensens bidrag: "Fremmedsprogsstatus og elevmotivation" er en redegørelse for en spørgeskemaundersøgelse, der mere handler om starttidspunkt, vurdering af undervisningens indhold m.v., end om motivationsproblemer.

Note 2:
Den danske studenterbevægelse har inden for mange fag betydet et opgør med autoritære undervisningsformer og medført faglige fornyelser. Men det er bemærkelsesværdigt at sprogfagene har et vist "efterslæb" sml. med f.eks. dansk, og selv om der efterhånden er sket en hel del inden for disse fag, er deres sproglige og sprogfærdighedsmæssige sider blevet forholdsvis lidt bearbejdet. Jeg refererer her primært til erfaringer fra institutterne i København. (Jvf. diskussionen af sprogfagene i Videnskab, uddannelse, kapital, 1973, s. 225 ff. og Humaniora,krise og kritik, 1975, s. 51 ff.). Denne situation har også haft følger for RUC. Mens der i andre fag var fagkritiske traditioner at trække på, befandt fremmedsprogene sig i en meget uheldig defensiv og havde fra starten svært ved at definere sig positivt i forhold til RUC's faglige miljø og de studerendes interesser. Samtidig kom der et meget stærkt pres udefra, en situation der har truet med at lamme fagene næsten totalt. - RUC's "fremmedsprogsproblem" som bl.a. ytrer sig i manglende tilgang, - er ikke skabt af og på RUC - som udenforstående er tilbøjelige til at tro - og kan derfor heller ikke løses gennem disciplinering af studerende og lærere. Tværtimod: netop fordi fremmedsprogene står under et stærkt internt legitimationspres er der gode muligheder for at udvikle og løse op for nogle af de problemer fremmedsprogene står i, forudsat at man ikke forsøger at "normalisere" fagene indholdsmæssigt og administrativt, men tværtimod så småt er ved at komme i gang.

Note 3:
Gardner og Lambert har oprindeligt udviklet deres teser om motivationens rolle og motivationstyper gennem undersøgelser i et tosproget samfund (Canada). For at efterprøve gyldigheden har de

gennemført parallele undersøgelser i USA, dels i Louisiana og Maine, hvor der er betydelige fransk-amerikanske minoriteter, dels i Connecticut, hvor der findes forskellige minoriteter, heriblandt fransk-amerikanere, men hvor de studerendes kendskab til fransk primært stammer fra undervisningen og er orienteret mod europæisk-franske forhold. Selv om der selvfølgelig er store forskelle på amerikanske og danske forhold, er forskellene hvad dette punkt angår dog til at overskue. (Det forholder sig altså ikke sådan, som Sørensen og Foldberg (1977) mener, at dette studie udelukkende vedrører canadiske forhold.) Det viser sig faktisk at de high-school-elever der er gode til "school-taught french" ingen kontakt har med fransk-amerikanere, og vice-verse. Forfatterne antager at der her er tale om et socialt fænomen, idet det er unge fra lavere sociale lag der har kontakt med etniske minoriteter, og de konstaterer at deres sproglige erfaringer herfra åbenbart ikke aktiviseres og honoreres i skolesammenhæng (s. 48).

I øvrigt kommer Gardner og Lambert desværre kun perifert ind på den sociale baggrunds betydning, primært i form af forældrernes opmuntring eller mangel på samme. I et specialstudie (på Louisiana-materialet) undersøges sammenhængen mellem social baggrund, værdiorienteringer og "akademisk succes" med særlig henblik på fransk. Det viser sig, at studerende med fordelagtig social baggrund og opmuntrende hjemmemiljø er næsten sikre på gode resultater, og at en stærk orientering mod succes kan kompensere for et "uheldigt" hjemmemiljø. Men der er en gruppe der volder forfatterne hovedbrud: "den socioøkonomisk underpriviligerede studerende, som ikke desto mindre er godt begavet (...) I dette tilfælde er der ingen tegn på akademisk succes, hverken i almindelighed eller med hensyn til fransk. Der melder sig nogle spørgsmål overfor denne profil. Ville de studerende være i stand til at udnytte deres evner, hvis de var orienteret mod succes? Hvorfor tænker studerende på et sådant begavelsesniveau ikke i baner af succes? Spiller familiens socio-økonomiske baggrund en så afgørende rolle?" (s. 117)

Hovedresultatet i de tre studier er, at motivationen spiller en

væsentlig selvstændig rolle for sprogtilegnelsen, omend den er forbundet med forskellige holdninger og forskelligt indhold. I Connecticut viste det sig, at en instrumentel og integrativ orientering (mod Frankrig) kombineret med lav grad af autoritanisme og positiv holdning til franskmænd og fransk kultur, har en positiv virkning på tilegnelsen af fransk.

Note 4:
Herom siger Ulf Teleman: "Sproget er ligesom en del af en selv, og det føles ligesom at blive pillet i småstykker, som måske aldrig kan sættes sammen igen, når ens sprog ikke længere tages for givet af en selv og andre" (Teleman, 1979, s. 17).

Selvom situationen nok er anderledes for en fremmedsprogbruger en en indfødt, tror jeg den er lige så kritisk, da selvtilliden her på en gang er meget væsentlig og meget sårbar.

Note 5:
Her rejses spørgsmålet om, hvad norm-begrebet dækker over. Jeg støtter mig her til den diskussion der føres hos Paul Diderichsen (1968) og Ulf Teleman (1979). Hos Diderichsen finder man den opfattelse, at korrekthedsproblemer i egentlig forstand først opstår på baggrund af en fast og beskrevet norm (jvf. s. 151), altså er forholdsvis snævert norm-begreb (hvilket dog ikke betyder at han ikke har blik for de mere "implicitte" normers betydning, jvf. afsnittet om "Sprog som klasseskel", s.172 ff.). Ulf Teleman har den opfattelse af "sprog er normer" (jvf. s. 17 ff.), idet han går ud fra at der eksisterer en række forskellige normer, der regulerer den sproglige kommunikation i alle dets aspekter "selv om de undertiden er så komplicerede at vi ikke engang med det videnskabelige apparat vi i dag råder over rigtigt kan beskrive eller bevidstgøre dem" (smst.). Korrekthedsproblemer opstår så i og med at disse normer på forskellig vis kolliderer hos sprogbrugeren, og at der er én bestemt norm der dominerer, nemlig i skolesystemet, nemlig det "offentlige sprog".

Den norm fremmedsprogsundervisningen orienterer sig efter, er ligeledes "det offentlige sprog", eller "standardsprog". Det er det sprog der danner grundlaget for de anvendte ordbøger og

grammatikker, og som den sprogstuderende kommer i kontakt med gennem medierne.

Men denne beskrivelse er stadig meget almen. Hvordan kan man f.eks. nøjere beskrive den norm fremmedsprogslærere forventes at leve op til? De officielle retningslinier (bekendtgørelser m.v.) er ikke til megen hjælp. I faglitteraturen findes der efterhånden nogle bud på, hvilken slags fremmedsprog eleverne forventes at lære på de forskellige trin(jvf. Kvistgård Jakobsen og Larsen, 1977), men der foreligger (mig bekendt) ikke tilsvarende analyserende og argumenterende bud på, hvilken sprogbeherskelse læreren bør råde over. Det er dog åbenbart, at der reelt er en betragelig modsætning mellem de officielle, idealistiske krav og virkeligheden (jvf. f.eks. klasserumsanalysen af Baunbek m.fl., 1978). Det er almindelig viden, at f.eks. bifagskandidater ofte ikke lever op til de forventninger der stilles til dem ved pædagogikum. Det er også nærliggende at gå ud fra, at selv den "dygtige" sproglærer efter nogle år i gymnasiet med ringe mulighed for udlandsophold efterhånden "dekvalificeres" sprogligt. Det er forbavsende, at disse oplagte problemer ikke forlængst har affødt en omfattende diskussion af, hvad der egentlig forventes af lærerne - man kunne fristes til at tro at der her er tale om et stykke håndfast fortrængning.

Den idealistiske fiksering ved forestillingen om læreren som en "næsten-indfødt" bruger af "standard-sprog" blokerer for en diskussion af, hvilken rolle lærerens sprogbrug spiller i forskellige typer af undervisning. Det er ikke nogen urimelig tanke, at der er en sammenhæng mellem på den ene side korrekt, men stereotypt "lærersprog" og på den anden side mindre korrekt men mere omfattende og levende og "lærersprog", og at den sidstnævnte variant har betydelige pædagogiske fordele.

Det ville være interessant nærmere at undersøge, hvordan "lærersprog", lærerrolle og "undervisningsstil" spiller sammen i forskellige typer af undervisning.

LITTERATUR

Baunbek, Susi m.fl.: "Det kan nås endnu". Forudsætninger for en alternativ undervisning i tysk på HF, RUC-rapport 1978.

Bekendtgørelse for tysklæreruddannelsen ved RUC.

Bennedsen, Aase og Helle Høyrup: Tværsprog - en genvej til grammatikken? Referat fra tværsprogligt kursus på Sostrup 21. - 24. marts, i Meddelelser fra engelsklærerforeningen.

Bregengård, Per, Jørgen Lerche og Henrik Søborg: Gymnasieskolen, NSU-skriftserie nr. 8, København 1975

Corder, S. Pit: Sprogundervisning og sprogvidenskab, Gyldendals Sprogbibliotek, København 1977.

Diderichsen, Paul: Sprogsyn og sproglig opdragelse, Arnold Busck, København 1968.

Dietrich, Ingrid: Kommunikation und Mitbestimmung im Fremdsprachenunterricht, Scriptor, Königstein/Ts. 1979.

Foldberg, Egon og Carl Sørensen: Fremmedsprogsstatus og elevmotivation, i: Glahn m.fl., 1977.

Förster, Ursula: Zur Aktivierung und Reaktivierung sprachlicher Kenntnisse im Fortgeschrittenenunterricht, VEB Verlag Enzyklopädie Leipzig, 1975.

Gardner, R.C. og W.E. Lambert: Attitudes and Motivation in Second Language Learning, Newbury House, Rowley, Mass., 1972.

Glahn, Esther, Leif Kvistgaard Jacobsen og Fritz Larsen (red): Fremmedsprogspædagogik, Gyldendals Sprogbibliotek, København, 1977.

Geist, Uwe: Fremmedsprog er også sprog, i Sproglæreren 5, 1979.

Harms Larsen, Peter: Snak i klassen, i Meddelelser fra dansklærerforeningen, 3, 1977.

Heltoft, Anne Marie og Kirsten Paaby: Tampen brænder. En analyse af undervisning som samtale, Hans Reitzel, København 1978.

Humaniora - krise og kritik, DSF, København, 1975.

Illeris, Knud: Problemorientering og deltagerstyring, Munksgård, København, 1974.

Kristiansen, Marianne: "Hvem er det der taler?" Mindreværd, selvværd - pigefrigørende pædagogik, i Kontext.

Kvistgaard Jakobsen, Leif og Fritz Larsen: Sprogfærdighed: Forståelighed og korrekthed, i: Glahn m.fl., 1977.

Negt, Oskar: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen, EVA, Frankfurt a.M., 1969.

Petersen, A.M. m.fl.: Sproglig interaktion i klasseværelset, RUC-rapport, 1976.

Riemann, Laust: Gymnasiets fagrække, set med elevernes øjne, i Meddelelser fra tysklærerforeningen, 70, 1980.

Solmecke, Gert (Hrsg): Motivation im Fremdspracheunterricht, Schöningh, Paderborn, 1976.

Teleman, Ulf: Språkrätt. Om skolans språknormer och samhällets, Liber, Lund, 1979.

Wagner, Johannes: Spielübungen und Übungsspiele im Fremdspracheunterricht, Materialien Deutsch als Fremdsprache, Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim DAAD, Regensburg, 1979.

Wagner, Johannes, Gunnar Hach og Uwe Helm Petersen: Liegt oder liegen das Liebespaar auf der Bank? Erwerb einer morphosyntektischen Regel des Deutschen durch dänische Schüler, Ger-

mansk Instituts Publikationer, Odense Universitet, nr. 9, 1978.

Ud med sproget, udgivet af sproglærerforeningerne, 1980.

Videnskab, uddannelse og kapital, DSF, København 1973.

UNDERVISNINGSMATERIALE

Ulrich Plenzdorf: Die neuen Leiden des jungen W., Suhrkamp taschenbuch 500, 1979.

Erika Runge: Frauen. Versuch zur Emanzipation, Suhrkamp Verlag, Franfurt a.M., 1970. Heri: Helga S.

Wohlfahrt Andersen und Esben Pedersen (Hrsg): Dichtung und Be-

Heri: Aus "Sprachpraxis", Leipzig: Zensuren langsam abschaffen?

B. Bronnen und F. Henny: Interview mit Pit A., 17 Jahre

Max von der Grün: Paul Murawski, Porträt eines Krankenpflegers.

Oversigt over bilagene

BILAG I

Udskrift af to "Unterrichtsspiele"
"1. Unterrichtsspiel", bestående af tre runder":
Spiel A, Spiel B og Spiel C.

"2. Unterrichtsspiel", bestående af to "runder":
Spiel B og Spiel C.

Der er tale om udsnit. "Klippene" er markeret med (...)
Der er ikke foretaget nogen systematisk transkription, da udskrifterne kun skulle fungere som støtte til aflytningen. Dvs. der er stort set anvendt normal ortografi og interpunktion, idet dog pauser er markeret med - , afbrydelser, herunder selvafbrydelser med ... Der er brugt dæknavne, bortset fra mit (KSJ)

BILAG II

Eksempler på to "Sprachliche Profile". Jeg har valgt to personer med forholdsvis mange sproglige vanskeligheder.

BILAG III

Udskrift af diskussionen om "Sprachliche Profile"

BILAG I

1. Unterrichtsspiel "Textvèrständnis"

Spiel A, Teilnehmer: Svend ("Lehrer"), Mads, Sara, Karen S.J.

(...)

Karen: Auf der ersten Seite habe ich eine Frage: Alle andere Freiheit, eben die Phrase, ist weiter nichts als Tourismus mit Freiheit verwecheln.

Svend: Ja, das ist ja ein schwieriger Satz muss man sagen. Er hat oben gesagt dass Freiheit für Murawski ein leeres Wort ist. Wenn er um seinen Arbeitsplatz bangen muss und wenn er nichts weiss ob er morgen eine Wohnung hat, ist es eine Phrase für ihn. Und wenn er nicht ... wenn er sich in so einer Situation da befindet, wo er nicht morgen weiss ob er noch Arbeit hat ... wenn er weiss ob er morgen Arbeit hat und eine Wohnung, das ist die einzigste Freiheit für ihn. Und sonst kann man nicht von Freiheit sprechen. Das meint er.

Karen: Warum steht hier Tourismus?

Svend: Ja etwas muss er ja schreiben.

Mads: lacht.

Svend: Jaja, er meint dass andere Leute die über Freiheit sprechen, wenn es nicht diesen Inhalt da hat, dann verwenden sie das Wort Freiheit als ob es Tourismus sei. Ich weiss nicht - das ist ein bisschen schwierig.

Mads: ja, ich habe auch nichts begriffen. Aber Tourismus ... also wenn man zum Beispiel zehn Tage nach Mallorca fährt, dann glauben die Leute dass sie Freiheit haben, aber sie haben ja kein Freiheit, weil alle die Probleme die sind jo immer noch geblieben in Dänemark. Ist es auf der Weise dass er Tourismus meint?

Svend: das ist ja ein bisschen ... ich finde man muss auf den ganzen Inhalt sehen bevor man unterscheiden kann oder

herausfinden kann was er eigentlich meint. Man muss den Text mal näher analysieren oder durchgehen um so den Sinn herauszubekommen. Wir besprechen ja zuerst hier ob man Wörter nicht verstanden hat, das werden wir ja morgen dann machen.

Die Anderen: protestieren.

Mads: Ja, das passt nicht - Inhalt, Inhaltsverständnis gehört ja auch heute, nicht.

Svend: Ja aber das ist ja ein ganzer Satz, man kann ja nicht einfach ein Wort aus dem Satz nehmen und sagen was bedeutet das. Man muss ja den Kontext mal anschauen. (Mads lacht). Ja und wir gehen jetzt weiter.

(...)

Svend: .. und die von der Innung, steht hier unten in Zeile 29. Das ist .. Innung ist eigentlich das selbe als früher.. jetzt habe ich das Wort vergessen.. Zunft hat man früher gesagt.

Sara: Was ist eine Zunft?

Svend: Das ist eine Innung.

Mads: Zunft, Zunft das ist die Handwerkerbund. Für Unternehmer, für die Arbeitgeber.

Svend: Die Handwerker haben sich früher in Zünfte organisiert. Und da hatten sie das Recht ihre Arbeit auszuführen, und kein anderer durfte dies Handwerk ausführen. Er musste Mitglied des Zunftes sein. Wenn er jetzt .. damals hatte man ein Zunft für Schuster und für Bäcker und so and dann konnte man nicht in den Zunft kommen. Ja, wir gehen weiter ..

Mads: Ja, ich habe eine Frage. Es gibt heute noch diese Zünfte ..

Svend: Ob es sie gibt? Nein, das kann man nicht sagen, man hat ja ..

Mads: Doch, das gibt immer noch. Die Zimmererzünft liegt immer noch in Nybrostræde gegenüber die Museum Thorvaldsens. Tømrerlauget.

Svend: Ja aber .. das ist nicht so stramm geregelt wie es früher war. Heute kann man leichter Bäcker werden, als man früher konnte.

Mads: Aber trotzdem gibt es immer noch diese Arbeitsgeberverbände.

Svend: Ja das ist richtig Mads

Mads: Aber sie sind frei, heute sind sie frei. Man kann Mitglied sein und nicht.

Svend: Wir gehen weiter auf Seite 40.

Mads: Du ved ikke nok om det.

Svend: Ja man kann ja nicht das ganze wissen

Spiel B, Teilnehmer: Mads ("Lehrer"), Svend, Sara.

Sara: 45 habe ich eine Verständnisfrage, Zeile 32: damals der goldene Westen.

Mads: - der goldene Westen. Es ist ja so, in Deutschland ist immer ein Unterschied zwischen Osten und Westen gewesen. Osten es war früher Landwirtschaftgegend,und Westen immer diese Gegend wo Industrie ist. Man muss dran denken, dass dies ist bevor der Teilung Deutschlands. Und da hat Westen immer so etwas besseres ökonomisch geworden als Osten. In Osten haben die Bauern, die armen Bauern gelebt, und im Westen ist immer Wirtschaft gewesen, die Leute haben bessere Lebensverhältnisse gehabt. Und goldene Westen, das ist also wo man Geld verdienen kann. Ruhrgebiet besteht ja von grosse Städte mit viel Wirtschaft. Und Kohlbau und Stahlwerke usw. Und Osten ist so - man kan wohl nicht sagen Entwicklungs .. Unterentwicklungs - kann man sagen .. Entwicklungsgegend. Und so wars immer früher und auch heute ein bisschen. Die meisten Wirtschaft .. Industrie liegt immer noch im Westen.

(...)

Mads: Ja, sonst fragen?

Sara: Seite 46, Zeile 8: Dann bewarb er sich mit Unterstützung von 5000 Mark Arbeitgeberdarlehen.

Mads: Ja das ist auch so ..

Sara: Was ist damit gemeint und warum hat er das Geld bekommen.

Mads: Ja, das ist ja so, das ist sehr viel verbraucht in Deutschland, dass die Betriebe auch dafür sorgen dass die Arbeiter Wohnungen haben. Zum Beispiel - und das ist heute noch so - dass die grossen Baustätten zum Beispiel auch Häuser machen, also Buden, wo die Arbeiter wohnen kann so dass die Arbeiter von Gegend weit davon zu der Baustelle reisen kann und von Montag bis Freitag da wohnen und denn nach Hause fahren. Und hier dreht sich um .. Darlehen - det er lån - zum zu Häuser so dass die Arbeitgeber die immer Arbeitskraft da hatten. Die eingehen an und für sich ein

Kontrakt mit der Firma mit der Betrieb dass sie da wohnen kann und dann bekommen sie einen Leihen und dann müssen sie immer .. Amortisation .. und sie müssen immer bezahlen, ein bisschen von der Lohn wird von der Firma zurückgehalten als Miete, Miete zum Beispiel. Weisst Ihr was Miete ist? Husleje.

Sara: Was passiert denn wenn man seine Arbeit verliert?

Mads: Ja dann verliert man wohl auch sein Geld. Das kan ich mir denken. Ich weiss nicht genau, ich habe nie davon gehört .. aber dann arbeiten die Arbeiter fleissiger.

Svend: In Dänemark gibt es ja auch das in Munkebo in Odense.

Mads: Ja

Svend: Wenn man sein Job da auf dem Werft verliert, wenn man keine Arbeit mehr hat dann muss man auch von seiner Wohnung ausziehen.

Mads: Das glaube ich das ist auch so in Deutschland, das glaube ich. Aber ich weiss nicht genau. Aber es ist ja klar. Aber es ist klar, es ist ein Politik von der Arbeitgeber um die Arbeitskraft festzuhalten.

(...)

Spiel C, Teilnehmer: Sara ("Lehrer"), Mads, Svend.

Sara: Wie hat seine Frau seine Krankheit erlebt - Svend.

Svend: Sie wurde unsicher, denn sie wusste ja nicht ob er wieder zu Bewusstsein kommen würde.

Sara: Hm.

Svend: Sie wusste auch nicht woher sie das Geld für das Essen bekommen sollte. Und sie hat immer die Ärzte gefragt ob der Mann wieder gesund werden ...

Sara: werden würde.

Mads: Ja det må det være det er jo konjunktiv.

Sara: Ja das hat sie gefragt und was haben sie dazu gesagt?

Svend: Vielleicht (lacht).

Mads: das ist eine typische Schülerantwort.

Sara: Ja, also, aber - wie glaubst du hat sie diese Situation im Krankenhaus erlebt? Hat sie ein Gefühl gehabt dass die Ärzte sie gut behandelt haben? Freundlich, verständ .. verstehend?

Svend: (Pause) Das glaube ich nicht.

Sara: Und warum nicht?

Svend: Ja er schreibt etwas davon dass die Ärzte die Kumpels da schlechter behandelt haben als die reichen Leute. Deshalb haben sie ihn wohl auch nicht so gut behandelt.

Sara: Aber es gibt ja auch eine andere Andeutung davon dass sie das alles als ganz schlecht erfunden hat. Wie kommt das stilistisch im Text hervor? (Pause) Guck mal auf Seite 48, Zeile 5 bis 20. (Lange Pause). Man hat ja ein Gefühl dass sie das - dass sie die Behandlung der Ärzte als gleichgültig erfunden hat.

Mads: (mumler noget med "kleinbürgerlich").

Sara: ist ja überhaupt nicht kleinbürgerlich.

Svend: .. kann ja kleinbürgerliches Bewusstsein haben.

Mads: (mumler samstemmende).

Sara: Das ist aber etwas ganz anderes (lacht).

Mads: Aber das ist irgendwie autoritäres System Deutschlands wenn die Ärzte sagt "Vielleicht" brauchen sie gar nicht mehr antworten.

Sara: Ja, aber warum wird das zwei mal gesagt? Wird er durchkommen - und die haben gesagt vielleicht. Und sie ist wieder ins Krankenhaus gegangen und hat gefragt. Wird er durchkommen, und die Ärzte haben gesagt: vielleicht. Warum wird das zwei mal gesagt.

Svend: Weil sie zwei mal gefragt hat.

Alle: (lachen)

Sara: Ihr seid aber dumm.

Svend: Die Ärzte wissen es ja nicht. Sie können es nicht wissen. Man kann ja viele Monate lang ohne Bewusstsein sein, und dann kann man plötzlich wieder aufwachen. Das können die Ärzte eigentlich nicht sagen. Es kann ja sein dass da auch solche schlechten Ärzte ..

Mads: Aber das ist klar, da ist eine Bedeutung, weil es zwei mal gesagt werd .. Aber das ist eine Inhaltsfrage, das sollen wir heute nicht machen. Und wir wollen heute mit der Inhalt nicht arbeiten.

Sara: Nein?

Mads: Nein, das steht doch im Papier (zitiert).

Svend: Du hast richtig die Lehrerrolle hier übernommen. Du stellst solche ganz blöden Fragen, die man einfach nicht beantworten kann.

Mads: Also wir wollen den Text gar nicht interpretieren. Wir wollen nur den Text erleben. Eine impressionistische Auffassung des Textes ...

Svend: Wir müssen uns einfühlen können.

Sara: Na also, denn habe ich eine andre Frage: Was ist im ganzen Text zentral. Könnt Ihr auf ein Wort hinweisen ...

...)

2. Unterrichtsspiel "Texterläuterung"

Spiel B, Teilnehmer: Svend ("Lehrer), Sara, Gorm.

(...)

Gorm: ... er ist zufrieden. Mich kann keiner rausschmeissen. Mich nicht.

Svend: Ja, das sagt er. Aber dann fragt sein Freund ihn was er tun will wenn dies Werk das ganze Wohngelände verkaufen will, um das Werk zu vergrössern. Was antwortet er dann? Kann er immer da wohnen bleiben ... Sara?

Sara: Er hält es für ganz unmöglich, dass das geschehen sollte oder könnte.

Svend: Er sagt es gibt Verträge. Aber das Gelände wo die Wohnungen gebaut worden sind, das gehört dem Werk, und da kann man sich vorstellen wenn das Werk zum Staat geht und sagt wir müssen einfach vergrössern, das gibt dann 1000 Arbeitsplätze mehr, was wird der Staat dann antworten? Gorm?

Gorm: Bitte? Das habe ich nicht gehört.

Svend: Doch, wenn das Werk da zum Staat geht und sagt, wir wollen gern das Werk vergrössern und das gibt dann 1000 neue Arbeitsplätze. Will der Staat dann die Genehmigung geben? Oder wollen sie nein sagen.

Gorm: Das ist schwer zu beantworten.

Svend: Das findest du?

Gorm: Ja, man kann nicht leicht,also ... so einfach ist das nicht dass das immer so ist dass die Stadt macht was die Unternehmern wünschen.

Svend: Man hat wohl auch .. man hat so viele Beispiele wo solche Fabriken oder Werke, die haben son grossen Einfluss, dass sie eigentlich durchgeführt kriegen können was sie wünschen.

Gorm: Vielleicht ist das chemische Werk gar nicht daran interessiert das Werk zu vergrössern. Das wissen wir nicht. Das

müssen wir im Zusammenhang beobachten mit .. mit dem Konkurrenz, mit den anderen Ländern und so.

Svend: Ja das stimmt. Aber zu einem Zeitpunkt .. Man muss ja das Kapital akkumulieren.

Gorm: Ja das ..

Sara: Was heisst das, Kapital akkumulieren.

Gorm: Ja was bedeutet das?

Svend: Das bedeutet aufhoben .. auf ... ne .. Ja man muss einfach die neusten Maschinen kaufen und sein Geld in den Maschinen anbringen um sich in der Konkurrenz mit den andern Unternehmen durchsetzen zu können. Denn nur diejenigen die die neuesten Maschinen haben ... die haben Möglichkeit miteinander zu konkurrieren. Und diejenigen die die schlechtesten Maschinen haben die werden ... die können dann Schluss machen und sind pleite.

Gorm: Aber stimmt das? Akkumulieren ... das ist ein Ding in einem Auto. Nicht? Ein Akkumulator.

Svend: Ein Akkumulator (lacht) nein ... das.

Gorm: Warum verwendet man das selbe Wort.

Svend: Das ist nicht das selbe Wort.

Gorm: Akkumulieren - Akkumulator.

Svend: In einem Akkumulator, da kann man Strom produzieren. Und eine Akkumulation, da vermehrt man das Geld.

Gorm: Aber Sie haben gesagt ... Hier ist es ja nicht im Zusammenhang mit Strom. Es ist ja ein chemisches Werk.

Svend: Ja und da haben sie ihr Geld in das chemische Werk da gesteckt. Und sie haben das Geld da investiert um mehr Geld kriegen zu können. Denn sonst hätte es keinen Sinn überhaupt, das zu tun.

Sara: Und was denn wenn der Betrieb sich nicht im Konkurrenz durchkommen könnte. Denn verlieren die ja alle ihre Arbeitsplätze.

Svend: Ja ..

Gorm: Also, das ist ja nur gut dass die Unternehmern akkumulieren dann schaffen sie ja Arbeitsplätze und ..

Svend: (irritiert): Ja das habe ich ja auch gerade vorhin gesagt. Deshalb kommt der Staat ja nicht, ihr könnt das Werk nicht vergrössern. Aber es bedeutet ja nicht so viel dass diese 500 Arbeiter eine neue Wohnung haben müssen, wenn 1000 neue Arbeitsplätze geschaffen werden, nicht wahr? Ja, dann können wir jetzt ein bisschen weitergehen ...

(...)

Spiel C, Teilnehmer: Gorm ("Lehrer"), Sara, Svend.

(...)

Gorm: ... aber nun will ich nicht so viel sprechen. Findest Du, Sara, dass es jetzt möglich ist diese Wirtschaftwunder in den letzten Zeiten /Seiten (?) zu verstehen? Meinst du, dass es ist möglich verschiedene geschichtlichen Prozessen zu sehen im Text. Obwohl nicht nur ... das ist ja nicht Geschichte, das ist ja eine Novelle hier, aber .. wo kannst du das sehen?

Sara: Das es ein Wirtschaftwunder gab?

Gorm: Eine Verbesserung von materiellen Lebensbedingungen.

Sara: .. eigentlich nicht ..

Gorm: Ist es so dass er auch heute geht und Kartoffeln suchen ...

Sara: Nein er hat jetzt genug zu essen. Und kriegt auch Geld und hat eine Arbeit. Er fühlt sich sicher.

Gorm: Er hat ein Auto, ja.

Svend: Man bekommt aber nicht den Hintergrund für dieses Wirtschaftswunder erklärt hier im Text.

Gorm: Nein das bekommt man nicht. Aber man kann verschiedene Spüren sehen. Findet Ihr dass es gibt ein Zusammenhang zwischen seine Auffassungen von dass Sicherheit fast identisch mit Freiheit ist. Wovon hat er diese Auffassungen bekommen. Svend.

Svend: Ja er hat ja früher nichts zu essen gehabt und deshalb fühlt er es jetzt als eine Freiheit dass er sich satt essen kann und eine Wohnung haben.

Gorm: Aber ist es wahr, hat er nun mehr Sicherheit als früher?

Svend: Er bekommt mehr zu essen ...

(båndet skiftes)

Gorm: also, was war natürlich.

Sara: dass er Sicherheit und Freiheit gleichstellt.

Gorm: Und Svend wie ... was meint er von ... den politischen Argumentationen in der Bundestag, wenn die CDU-er sprechen von Freiheit und so weiter. Was meint er davon ... Schläfst Du? Gutenmorgen!

Svend: Nein ich bin dabei nach Hause zu gehen. Ja er sagt wohl etwas davon dass diese Leute die von Freiheit reden, die haben immer genug zu essen gehabt. Und deshalb wissen sie nicht was Freiheit ...

Gorm: Ja. Und in diesem Zusammenhang müssen wir verstehen dass,also .. die bürgerliche Politiker in der Bundesrepublik verwendet diese Argumentation. Sie haben zum Beipsiel davon gesprochen "Freiheit statt Sozialismus", um auszunutzen die ... eine scharfer Ausbeutung der Arbeiter in der Bundesrepublik ... Und warum ist das möglich in der Bundesrepublik eine solche Argumentation zu führen ... Freiheit statt Sozialismus und so weiter. Warum ist das möglich .. Sara.

Svend: .. auch in Dänemark.

Gorm: Halte die Klappe, das war Sara.

Sara: Weil DDR als Nachbar da ist.

Gorm: Ja.

Sara: Und da können die Leute sehen, wie unfrei die da sind.

Gorm: Bist du darin einig Svend ... Mitglied der KP in Dänemark?

Svend: Ich habe gerade n Zettel unterschrieben der von einem KP oder DKP-er eingesammelt wird um DKP ... zu den Wahlen da aufstellberechtigt zu werden.

Gorm: Aber bist du einig mit Sara?

Svend: Ich weiss nicht, das ist vielleicht ein bisschen zu historisch spezifik. Denn man kann wohl auch in Dänemark Sozialismus statt Freiheit oder Freiheit ...

Gorm: Aber hast du das in Dänemark gehört? So offensiv ideologisch? Has du das in Dänemark gehört?

Svend: Ja, Poul Schlüter, der erzählt ja, der redet ja immer davon dass man diese sozialistische Entwicklung stoppen

muss. Und das ist wenn der Staat etwas übernimmt. Das meint er das sei eine sozialistische Entwicklung.

Gorm: Glaubst du nicht er spricht in einen anderen Zusammenhang.

Svend: Ja das ist wohl auch der Sinn ... er sagt es sei Sozialismus wenn der Staat etwas übernimmt und das müssen wir jetzt stoppen.

Gorm: Ja aber glaubst du dass die bürgerliche Politikern in der Bundesrepublik die haben viel grosser Möglichkeiten um spezielle persönliche Erfahrungen auszunutzen.

Svend: Die Leute in Deutschland haben ja nicht so grosse Erfahrung mit dem Sozialismus oder dem Kommunismus.

Gorm: Und was meinst du Sara? Haben sie nicht so grosse Erfahrung mit Sozialismus?

Sara: Nee - welchen Teil Deutschlands?

Svend: Sowohl in West wie in Ost (Lachen).

Gorm: Aber wir werden - wir wollen vielleicht ein Schluss hier machen ...

BILAG II

Sprachliches Profil - M.

M. spricht fliessend und lebendig. Wenn er etwas zu sagen hat, dann sagt er es. Er registriert sehr schnell und genau die Gesprächsereignisse - Widersprüche, Ungereimtheiten, Witziges - und er trägt aktiv zu der Gestaltung der Situation bei - durch Lachen, kleine Einwürfe, Widerspruch, Kommentar, Erklärung.

Z.B.

(S. 1) - ja, ich habe auch nichts begriffen. Aber Tourismus ..
- ja, das passt nicht ...

(S. 2) - Ja, ich habe eine Frage. Es gibt heute noch ...

(S. 6) - das ist eine typische Schülerantwort - aber das ist irgendwie autoritäres System Deutschlands ...

In der "Lehrerrolle" nimmt M. sich vor, komplizierte Zusammenhänge ausführlich zu erklären. Er benügt sich nicht mit kurzen, einfachen Kommentaren, sondern führt genau aus, was er zu dem jeweiligen Punkt zu sagen hat. Und da M. sehr viel weiss, sind seine Darstellungen informativ und interessant.

(S. 4) - der goldene Westen ...
- ja, das ist ja so, dass ist sehr viel verbraucht in Deutschland ...

Wenn er aber irgend etwas nicht weiss, dann gibt er es ohne weiteres zu, ohne dass sein Selbstverständnis dadurch ins Wanken käme. Das Gespräch kann sich durch die Beteiligung anderer weiterentwickeln.

(S. 5) - Ich weiss nicht genau, ich habe nie davon gehört

M's Ausführungen sind vor allem deswegen hörenswert, weil er gleichzeitig Stellung nimmt zu den Inhalten die besprochen werden; nicht durch moralische Statements, sondern durch Hervorheben wesentlicher Beziehungen:

(S. 5) - Aber es ist klar, es ist ein Politik von der Arbeitgeber um die Arbeitskraft festzuhalten

Dieser "kommunikative Stil" M's hat aber wahrscheinlich auch zur Folge, dass seine sprachliche "Selbstkontrolle" herabgesetzt wird. Er macht ziemlich viele Fehler. Sie führen allerdings nie zu Missverständnissen, und der sprachlich "unverdorbene" Gesprächspartner würde wahrscheinlich bei weitem nicht alle bemerken, weil der Inhalt und die Situationsbezogenheit bei M. so stark in den Vordergrund treten.

Der Eingeborene würde aber sofort M. als einen Ausländer auffassen. Erstens wegen seiner Intonation und Aussprache, die mitunter ziemlich stark vom Dänischen bzw. Kopenhagenischen geprägt ist.

Zweitens wegen seiner Strategie, sich in sprachlich schwierigen Situationen zu helfen. M. bedient sich hier der Techniken, die jeder Ausländer verwenden würde in einem Land, dessen Sprache er nur unvollkommen bzw. kaum beherscht. Z.B. Reduktion der Sätze auf "Inhaltswörter":

(S. 4) - so dass die Arbeiter von Gegend weit davon
- diese Gegend wo Industrie ist
- Darlehen zu Häuser

oder Einführen von einem Fremdwort, das vermutlich verstanden wird:

(S. 5) - und dann müssen sie immer - Amortisation - und sie müssen immer bezahlen ...

Ich habe auch den Eindruck, dass M. in grösserem Masse als die anderen Teilnehmer von unterstützender Gestik und Mimik gebrauch macht.

Diese Verständigungsstrategie ist an und für sich ausgesprochen funktional. Auch für den Lehrer sollte sie eine ausgezeichnete

Qualifikation sein. Das Problem für M. besteht nur (?) darin, dass die offizielle Qualifikation für den Gymnasiallehrerberuf auf verbale Kommunikation und deren Korrektheit grossen Wert legt.

Wegen seiner schnellen Reaktionsfähigkeit treten bei M. kleinere grammatische Fehler (Genus, Numerus, Kasus, Artikelfehler) häufig und verstreut auf.

(S. 1) - sie haben ja kein Freiheit
(S. 2) - Zunft, das ist die Handwerkerbund
- gegenüber die Museum Thorvaldsens
(S. 4) - Osten, es war früher ...
- goldene Westen -
- die eingehen .. ein Kontrakt
- von grosse Städte ...
- in Osten ...
- die Arbeiter ... reisen kann ...
(S. 5) - die Arbeiter wohnen kann
- mit der Betrieb
- dass sie da wohnen kann
- ein bisschen von der Lohn ...
(S. 5) - eine Politik von der Arbeitgeber ...
(S. 7) - das ist irgendwie autoritäres System ...
- wenn die Ärzte sagt ...
(S. 7) - mit der Inhalt ...

Dazu kommen nicht ein paar Danismen und Ausdruchsfehler:

(S. 1) - das passt nicht ...
(S. 2) - Doch, das gibt immer noch ...
(S. 4) - die eingehen and und für sich ein Kontrakt ...
- einen Leihen
- das ist sehr viel verbraucht in Deutschland ...

Bei den längeren, komplizierten und/oder abstrakten Darstellungen kommen nicht nur einzelne Fehler vor, sondern die Sätze sind manchmal in einer schwierig zu beschreibenden Weise "kaputt".

Dabei muss man natürlich bedenken, dass unvollendete Sätze, in denen verschiedene Konstruktionsmöglichkeiten kollidieren (Anakolute") in der gesprochenen Sprache durchaus üblich sind und in keiner Weise die Kommunikation beeinträchtigen müssen. Im Gegenteil, dadurch entsteht oft die für die mündliche Kommunikation notwendige Redundanz.

Eine nähere Analyse der Ausführung.
(S. 3, oben) ergibt folgendes Bild:

Die Anhäufung von verschiedenen Fehlern hat zum Ergebnis, dass die Rede nicht "richtig Deutsch" klingt. Es geht hauptsächlich um:

1) Das Auslassen der Artikel
2) Wahl des Verbs: Sein, werden werden zu häufig, bzw. fehlerhaft verwendet (Das Problem taucht auf, weil es hier um einen beschreibenden "Redetyp" geht) Statt Sein kann mitunter geben verwendet werden (es gibt einen Unterschied, es gibt dort eine Industrie) oder Präposition (eine Gegend mit viel Industrie) oder folgende Verben: geschehen, stattfinden u.A.
3) Kasus
4) Wortstellung im Nebensatz, Stellung des Adverbs
5) "Wirtschaft" - aus dem letzten Satz geht hervor, dass damit eigentlich "Wirtschaftliche Entwicklung" oder "Industrie" gemeint ist.

M. sollte an einer genaueren Planung seiner Rede arbeiten, i.B. in den längeren Ausführungen.

Beim Sprechen der Muttersprache vollzieht sich die Redeplanung zum grössten Teil unbewusst, nur in formellen oder kritischen Situationen greift der Sprecher zu einer bewussten Planung des Ausdrucks.

Der Sprecher einer Fremdsprache - i.B. wenn er Lehrer werden will - ist aber darauf angewiesen, laufend seine Rede bewusst zu planen. Wie es vor sich geht, ist wahrscheinlich vom Niveau und überhaupt von der Persönlichkeit des Sprechers abhängig.

In formellen Situationen ist es durchaus eine Möglichkeit, im Voraus die wichtigsten Begriffe und Ausdrücke und deren Anwendung bewusstzumachen. Das spontane Planen fällt aber dadurch keineswegs weg. Für diese Planung ist es aber dann wesentlich, sich Zeit zu geben, langsam zu sprechen, kleine Pausen zu machen. Weiter ist es vernünftig, beim Lesen und Hören sich bewusst Wendungen und Ausdrücke zu merken.

Es ist klar, dass ein solches Planen zu M's kommunikativem Stil im Widerspruch steht. Dem muss er sich aber stellen.

Sprachliches Profil - G.

G. spricht viel und ist dabei sehr lebhaft. Er unterstützt seine Aussagen mit Mimik und Gestik. Auch wenn er ziemlich viele Fehler macht und es ihm manchmal schwer fällt, einen brauchbaren Ausdruck zu finden, hält er sich keineswegs zurück und versucht in jedem Fall zu sagen, was er zu sagen hat.

Seine Aussprache und seine Intonation sind verhältnismässig gut, obwohl er auch hier "klassische" Fehler macht (Schwierigkeiten mit dem stimmhaften s, dänische Aussprache von z.B. "Argumentation" und "notwendig" - für ihn würde es sich lohnen sich gründlich mit den unterschiedenen dänischer und deutscher Ausspracheregeln zu beschäftigen.

Obwohl er viele Fehler macht "klingt" seine Sprache erstaunlich "deutsch", und er hat einen verblüffenden Kommunikationserfolg. Das hängt wahrscheinlich mit seinem offensiven Kommunikationsstil zusammen - aber auf jedem Fall mit seinem grossen Wortschatz. Man merkt dass G. viel gelesen hat und viele Ausdrücke kennt - wahrscheinlich ist er in dem hier relevanten politischen Bereich besonders zuhause. Das zeigt aber, dass es sich lohnt, sich passiv mit deutschen Themenbereichen zu beschäftigen.

G. bewegt sich frei und sicher in der Situation. Als "Lehrer" nimmt er sich vor, eine bestimmte ökonomisch-politische Pointe klarzustellen und er lenkt autoritativ das Gespräch in seine Richtung. Dass er dabei allerdings wenig Erfolg hat, hängt damit zusammen dass er in S. einen würdigen Gegner hat. Wozu diese Strategie aber meistens führt, zeigt sich an Sa's Beispiel: Sa hat frühzeitig eine kurze "richtige" Antwort bereit - und dann gibt es eigentlich nichts mehr mit ihr zu diskutieren. Aber als Vorführung der Rolle des "guten", zielbewussten, aufgeschlossenen Lehres ist diese Szene hervorragend.

G. ist ein ziemlich dominierender Gesprächspartner (vergl. auch S. 9) - und zusammen mit S. gelingt es ihm Su völlig aus dem Gespräch zu verdrängen.

G's Sprache ist wie erwähnt sehr inhomogen. Man hat den Eindruck dass er besser spricht als er es tatsächlich tut - bei näherem Hinsehen macht er viele Fehler.

Vereinzelt führen sie zu Missverständnissen:

(S. 10) [saetən] Seiten oder Zeiten?
[di:ʃdat] "die Stadt" sollte sein "der Staat"

Aber wie die Beispiele zeigen sind eigentliche Missverständnisse nur unter ganz besonderen Kontextbedingungen möglich.

G. macht eine Reihe von elementaren grammatischen Fehlern.
Numerus beim Substantiv/Plural

(S. 10) die Unternehmern
(S. 11) Spüren (statt Spuren)
(S. 13) die bürgerliche Politikern

Numerus beim Verb

(S. 11) er geht und Kartoffeln suchen
(S. 12) die Politiker ... verwendet

Genus

(S. 9) mit dem Konkurrenz
(S. 11) diese Wirtschaftswunder

Kasus

(S. 11) dass es gibt ein Zusammenhang
zwischen seine Auffassungen
(S. 12) in der Bundestag
(S. 13) er spricht in einen anderen Zusammenhang
wir wollen ein Schluss machen

Deklination/Komparation des Adjektivs

(S. 12) die bürgerliche Politiker
(S. 12) eine scharfer Ausbeutung
(S. 13) die bürgerliche Politikern
(S. 13) die haben viel grosser Möglichkeiten

Pronomen

(S. 11) seine Auffassung von, dass Sicherheit fast ...
(S. 11) Wovon hat er diese Auffussung bekommen

Wortstellung im Hauptsatz

(S. 9) Das müssen wir im Zusammenhang beobachten mit

Wortstellung im Nebensatz

(S. 11) meinst du dass es ist möglich ...
(S. 11) Findet ihr dass es bigt ein Zusammenhang
(S. 13) Glaubst du nicht er spricht in einen ...
(S. 12) Wenn die CDU-er sprechen von Freiheit ...
dass Sicherheit fast identisch mit Freiheit ist

Danismen

(S. 12) CDU-er
(S. 11) dass er auch heute geht und Kartoffeln suchen
(S 11) hat er nun mehr Sicherheit als früher

Für G würde es sich lohnen, systematisch mit den elementaren grammatischen und syntaktischen Problemen zu arbeiten.

BILAG III

Diskussion der "sprachlichen Profile".

Teilnehmer, Svend, Gorm, Mads, Trine og Karen S.J.

Karen: Ja vielleicht machen wir sowas wie eine "Runde" und jeder sagt ganz einfach was er dazu zu sagen hat.

Svend: Wer fängt an? ... Ich finde die Papiere beschreiben recht gut die verschiedenen Leute ...

Gorm: ein bisschen polemisch ...

Svend: Das finde ich nicht mal. Aber meine Kritik - die haben wir eigentlich schon besprochen, denn - man muss ja sich selbst erst verteidigen, und deshalb finde ich, dass die Struktur die die spiele gehabt haben, die haben einen gezwungen diese Lehrerrolle da aufzunehmen. Und deshalb ... ich will es nicht verteidigen, dass ich etwas gerne durchsetzen will. Das kann man wohl nicht verteidigen. Ich finde es liegt eine sehr grosse Arbeit hierdrin, und es kann einem selber helfen wenn man wirklich versucht mit seiner Sprache zu arbeiten. Dann kann man hier lesen welche Fehler man so richtig bearbeiten sollte.
- Du findest dass du polemisch dargestellt bist?

Gorm: Ne, aber ich finde es sehr interessant dass ... wenn man die Sprache übt und versucht die Sprache zu verbessern ist es sehr wichtig dass man versteht es ist nicht nur eine Frage von Grammatik und die Endungen und so weiter. Das hast du auch sehr betont dass est ist auch eine Frage von wie man ... wie man sich ... wie man kommunikativ agiert kann man sagen. Es ist auch eine Frage von ... du hast etwas geschrieben ob man Gestik oder Mimik verwendet. Und dass ist ja auch interessant weil man ... wenn man eine spezielle Haltung in diesen sprachlichen Situation hat, dann hat das verschiedene Konsequenzen. Es ist möglich, dass man die Möglichkeiten für den Schülern sehr ... schlecht macht, also man hat zu viel all die Antworten, man hat eine kommunikative Stil, die brecht ... die schafft

... die gar nicht Möglichkeiten schafft, so dass die Schüler teilnehmen können. Und das finde ich sehr wichtig. Und natürlich ist es auch wichtig dass man weisst, wo seine eigene, worin seine eigene Probleme bestehen, was ich selber üben muss - du hast etwas geschrieben mit Druck und die Ausspracheregel, und das ist auch wichtig, aber wichtiger ist dass man die Sprache und die Fehler im Zusammenhang mit die, mit der (lachen - hvad hedder det ...) mit dem kommunikativen Situation besteht.

Andere: mit der, mit der.

Mads: Ja, das war an und für sich wichtig was der Gorm gesagt hat, ich könne mir denken dass ich in der Unterricht viel sprechen will. Die Schüler bekommen keine Chance in dem Gespräch zu kommen. Da muss man ... damit muss man arbeiten weil ... wenn ich zum Beipsiel, man könne sagen ein Spinner, kennst du ein Spinner? Versteht ihr was ein Spinner ist?

Gorm: Ja, du spinnst heisst es auch.

Mads: wenn ... irgendeine Kleinigkeit bekommen dann ... werden ich viel sprechen und werden eine Geschichte bauen, und die Schüler die schlafen ein, zum Beispiel, kann man sich denken. Sie wollen gar nicht darauf hören. Und mit dem Fehler, das ist ja klar, dass ... wenn man keine Wörter hat, dann muss man versuchen andere zu machen, und dann kann dazu führen, dass man lange Sätze bauen wo man auch viel Fehler machen. Ich meine auch dass die Arbeit sehr gross ist und gut, ich glaube du hast sämtliche Fehler und so weiter registriert. Aber viele in jedem Fall.

Karen: ... die meisten ...

Trine: Bloss es scheint mir ein Problem zu sein, also wenn man über die eigene Fehler bewusst wird, dann kann man sie nicht immer korrigieren, das erlebe ich jedenfalls. Auch ... sowohl shcriftlich als sprachlich. Habe ich einen Fehler gemacht in einer shcriftlichen Übung dann mache ich den gleichen Fehler das nächste Mal auch. Und so ist es auch mit der sprachlichen Seite. Also ich weiss - ich weiss viele von den Fehlern die ich mache, aber ich kann

sie trotzdem nich korrigieren.

(...)

Trine: Aber irgendwie finde ich dass es eine Unterschied zwischen Mads und Gorm liegt, weil ... also man bekommt den Eindruck dass Gorm er denkt ein bisschen darüber was er sagt, also grammatisch, aber du nicht, du sprichst los.

Mads: Jaja, das ist mit dem Planung und so weiter. Jeder Satz vorbereiten.

Svend: Es ist vielleicht auch schwierig, denn ich glaube eigentlich der Gorm ist dabei sein deutsches ... sein deutsch aufzuarbeiten oder zu entwickeln, wogegen du in den letzten 10-15 Jahren, da hast du ein Deutsch schon entwickelt, und es sitzt bei dir im Kopf ganz fest, und deshalb ist es sehr viel schwieriger ein anderes Deutsch dir zu geben, und wir sollen auch dir kein anderes Deutsch geben, aber ... ich weiss nicht wie man solche rein grammatischen Fehler vermeiden kann. Aber ich glaube auch es kann vielleicht helfen wenn man ein bisschen langsamer spricht, und dann auch versucht nachzudenken. Denn du ... wenn man dich fragt wie es heisst, dann weisst du es ja meistens. Aber es ist schwierig wenn man jetzt 10 Jahre so gesprochen hat, dann das plötzlich zu verändern.

Gorm: Es ist ja auch nicht notwendig dein Akzent zu verändern, also, du sprichts nicht Hochsprache, aber ein mehr ... kann man sagen Arbeiterklassedeutsch. Du hast etwas davon geschrieben dass der Mads er spricht ... anderer deutsch, ja?

Karen: Habe ich das geschrieben? Habe ich nicht.

Mads: Ne das glaube ich auch nicht.

Gorm: Ne das hast du nicht.

Karen: Aber du meinst es.

Gorm: Ja das meine ich, jedenfalls. Und also, man kann sich vorstellen dass die Censoren die glauben es ist nicht Hochsprache. (...)

SKOLESPROGENE -
om fremmedsprogenes status og funktion i gymnasiet

Karen Sonne Jakobsen

Det følgende er et arbejdspapir, som skal indgå i en større artikel om fremmedsprogene i gymnasiet.

Udgangspunktet er "fremmedsprogenes krise", nedskæringstendenserne, som de kommer til udtryk i uddannelsesplanlægningen, og de faglige og pædagogiske vanskeligheder fremmedsprogene har i gymnasiet i dag.

Målet er at formulere en fagpolitisk strategi, både som et langsigtet perspektiv for fagenes opgaver i forhold til uddannelsen af de 16-19-årige, og som orienteringspunkt for det daglige arbejde med eleverne.

I dette papir prøver jeg at komme rundt om fagenes aktuelle situation og problemer: Hvor står gymnasiet og sprogfagene i uddannelsesplanlægningen, hvilke problemer er der internt i undervisningen, hvilke fagpolitiske bud findes der til løsning af både de daglige og de langsigtede problemer.

Med udgangspunkt i en sådan foreløbig indkredsning af problemområdet skal nogle væsentlige aspekter af det undersøges nøjere:

Fagenes historiske forudsætninger:

Fagenes historie sætter også sit præg på den nuværende situation; de faglige traditioner, både ældre nyere, er med til at præge det der kaldes "den faglige identitet".

Fagenes indholdsmæssige og pædagogiske udvikling, deres stilling og funktion i både ældre og yngre skoleformer, kan bidrage til at opdyrke en historisk bevidsthed om denne "faglige identitet" og til en diskussion af, hvordan fagenes traditioner kan bearbejdes på en måde, så de bliver frugtbare

for den aktuelle fagpolitiske diskussion.

Fagenes kvalificerende og socialiserende funktioner:

Udgangspunktet for en fagpolitisk diskussion må endvidere være, hvilke kvalificerende og socialiserende funktioner fagene er med til at varetage i uddannelsen. I en afklaring af dette spørgsmål skal der dels bygges på den faghistoriske indsigt, dels på nyere teoretiske og empiriske arbejder om kvalificering og socialisering i gymnasieskolen og de 16-19-åriges uddannelser som helhed.

Endelig er der spørgsmålet om fagenes forhold til eleverne. Hvad karakteriserer de 16-19-åriges sociale og socialpsykologiske situation? Hvordan kan fagene indgå i en pædagogik, der sigter på at give de unge midler i hænde, som de kan bruge i forhold til deres sociale virkelighed og de problemer de står i og vil komme til at stå i?

I denne sammenhæng skal der bygges på pædagogiske teorier og erfaringer som er udviklet med dette sigte - men det gælder også om at yde et bidrag til de pædagogiske teorier og diskussioner ud fra det særlige erfaringsområde og de særlige erfaringsmiligheder der er fremmedsprogenes. 1)

1) De her skitserede synsvinkler er udbygget i: Marianne Kristiansen, Karen Risager, Karen Sonne Jakobsen (red): Umoderne sprog ? Om fremmedsprogene i gymnasiet, udkommer på Gyldendals Sprogbibliotek i løbet af 1984. - Heri især indledningsartiklen: Mellem tradition og modernisering. Om fremmedsprogenes historie og funktion i gymnasiet

Fremmedsprogene er på dagsordenen i diskussionen om gymnasieskolens fremtid. I den faglige debat blandt fremmedsprogslærere opleves sprogene som truet fra to sider: Fra den centrale uddannelsesplanlægning frygter man især reduktion af antallet af fremmedsprog i skolen. Og i det pædagogiske udviklingsarbejde omkring tværfagligt projektarbejde, som f.eks. på Herlev Statsskole, frygter man at fremmedsprogene reduceres til "hjælpedisciplíner" for de samfundsorienterende fag.

Skal man finde frem til årsagerne til fremmedsprogenes kritiske situation i dag, skal man primært lede to steder: Dels gymnasiets funktion som helhed, i forhold til det omgivende samfund, dels gymnasiets "indre arbejde", her især fremmedsprogenes indholdsmæssige og pædagogiske problemer.

Fra gymnasieskole til "en bred ungdomsuddannelse"

Gymnasieskolen er med sin nuværende struktur og funktion et problem for den socialdemokratiske uddannelsesplanlægning: den repræsenterer et urimeligt forbrug af uddannelsesmæssige ressourcer på den priviligerede tredjedel af ungdommen, sammenlignet med EFG-lærlingene og "restgruppen". I forhold til EFG er der så elementære problemer som manglende løn i basisåret og utilstrækkeligt antal praktikpladser. Derudover er der også betragtelige problemer med det faglige og pædagogiske indhold, ikke mindst i de almene fag, som netop skulle sikre lærlingene den bredere uddannelse, som mesterlæren ikke kan give. På trods af en lighedsorienteret socialdemokratisk uddannelsespolitik siden begyndelsen af 6o'erne, hvor der også blev afsat store økonomiske ressourcer, er det stadig ikke lykkedes at integrere den såkaldte "restgruppe". Det er stadig 25-3o pct. af en ungdomsårgang der ikke får nogen uddannelse udover den obligatoriske undervisningspligt. Siden begyndelsen af 7o'erne er dette problem blevet yderligere skærpet: det er fortrinsvis disse unge der rammes af ungdomsarbejdsløshed.

Nu som før er gymnasiet en del af et skolesystem, der sorterer de unge socialt, således at de ringest stillede forbliver de

ringest stillede. I den sociale selektionsmekanisme spiller gymnasiets fagrække, heriblandt ikke mindst fremmedsprogene, en væsentlig rolle. Johs. Nymark (i Uddannelse 3/1978)pointerer, at kriteriet for om man kommer i gymnasiet eller ej i vidt omfang er, hvorvidt man har deltaget i folkeskolens fransk- og latinundervisning. Gymnasiets fremmedsproglige fagrække smitter af nedefter i folkeskolen, således at man der arbejder med fire fremmedsprog, hvoraf de to sidste nødvendigvis er reduceret til en formel "adgangsbillet" til gymnasiet. Denne afsmitning blokerer for et mere væsentligt fagligt arbejde som f.eks. arbejdskendskab, hjemkendskab m.v. Han foreslår derfor fremmedsprogene reduceret til to, engelsk og et valgfrit sprog. De nysproglige gymnasiaster skal vælge et tredje sprog, og dem der efter studentereksamen skulle savne særlig sproglig kvalifikation mhp bestemte videregående uddannelser, må erhverve den via suppleringskurser. Nymark ønsker altså at forskyde en del af den fremmedsproglige undervisning opad i systemet og ind i mere specialiserede dele, for dermed at sikre et så langt fælles uddannelsesforløb som muligt.

Det er ikke kun ud fra lighedsforestillinger, men også ud fra uddannelsesøkonomiske synspunkter gymnasiet i dets nuværende form er uholdbart.

Den øgede tilgang til gymnasiet, som nu er oppe på omkring 4o pct., betyder øget pres på de videregående uddannelser, hvor der i forvejen for en stor dels vedkommende er adgangsbegrænsning og arbejdsløshed. Det gælder om at få en del af disse unge kanaliseret ind i korterevarende, erhvervskompetencegivende uddannelser. Som man siger det i U 9o: "Den stærke ekspansion af de studieforberedende uddannelser, som tildels skyldes manglende alternative muligheder, vil næppe fortsætte efterhånden som hele viften af lødige ungdomsuddannelser folder sig ud(..)" (U 9o, s. 171)

Det socialdemokratiske svar på den skæve ressourcefordeling og planlægningsmæssige irrationalitet er "en bred ungdomsud-

dannelse som søges af unge med meget forskellige uddannelses- og erhvervsønsker" (Nymark, smst.)

I U 9o forestiller man sig en samordning af ungdomsuddannelserne "hvori tyngdepunktet er et udbygget EFG-system, og hvori også indgår overvejende studieforberedende uddannelser på grundlag af et videreudviklet gymnasium og HF" (smst. s. 165).

Man forestiller sig en tilnærmelse mellem EFG og gymnasiet/HF, idet den almene undervisning i EFG bør udvides, og gymnasiet suppleres med praktiske fag og praktikordninger.

Der opereres her med to begreber: "almen erhvervskompetence" (som formidles i EFGs almene uddannelse) og "almen studiekompetence" (som formidles i gymnasiet/HF).

Den "almene erhvervskompetence" dækker over:

- evne til samarbejde og til at opfatte arbejdsvejledninger og til at modtage og gengive besked
- bredere erfaring med de grundlæggende arbejds- og produktionsprocesser og kendskab til gængse arbejdsredskaber og materialer og deres egenskaber osv.
- kendskab til arbejdsvilkår i almindelighed samt til sikkerhedsforhold, arbejdsmiljøproblemer iøvrigt og regler for lønfastsættelse, ansættelsesformer og arbejdsret

Den "almene studiekompetence" dækker over:

- evne til at analysere og drage slutninger fra egne erfaringer og skriftlige fremstillinger og til skriftligt og mundtligt at gøre rede herfor
- godt kendskab til engelsk
- alment kendskab til metoder for indsamling og bearbejdning af data og til kritisk vurdering af informationer og hypoteser

I U 9o mener man at der er "en klar tendens til, at almen erhvervskompetence får stadig større betydning, og til at afstanden mellem almen erhvervskompetence og almen studiekompetence svinder ind" (U 9o, s 17o, tekstens fremhævelse).

I U 9o forestiller man sig altså en ny fælles almen uddannelse hvis hovedindhold er: Samarbejdsevne, kendskab til forhold i produktion og på arbejdsmarkedet, elementær "udredningsteknik" og endelig "godt kendskab til engelsk". Hvis gymnasiet skal tilnærme sig en sådan ny almen uddannelse må der ske en nyordning af fagene og det faglige indhold. I U 9o foreslår man da også "en revision og fornyelse af fagrækken i gymnasiet. En fortsat drejning i retning af samfundsfag, psykologi og praktiske fag forekommer ønskelig, og dette må gå hånd i hånd med praksisorienterede arbejdsformer" (U 9o, s. 171).

Udover de almene kompetencer forestiller man sig i U 9o, at ungdomsuddannelserne skal formidle dels "speciel erhvervskompetence", dels "speciel studiekompetence". Den "specielle studiekompetence" indebærer "at man på de afgrænsede faglige områder, som man ønsker at samle sin videregående uddannelse om, har fornøden viden og kendskab til relevante arbejdsmetoder" (U 9o s. 17o).

U 9o spilder ikke mange ord på fremmedsprogene. Men det er oplagt, at hvis forskellene mellem EFG og gymnasiet/HF skal nedbrydes, vil den gymnasiale fagrække blive reduceret og revideret, herunder ikke mindst fremmedsprogene. Kun engelsk kan regne med en fortsat central placering i den almene del af uddannelsen, mens de øvrige sprog stort set vil blive henvist til de specielt studieforberedende dele af uddannelsen. Det vil sige at de kommer til at omfatte en mindre del af de unge, og sandsynligvis også vil blive søgt mere præcist tilpasset de videregående uddannelsers krav.
Johs. Nymarks forslag om en "koncentration af fremmedsprogene" (se ovf.) falder smukt i tråd med denne tendens.

Hvordan den endelige struktur i en samordnet uddannelse vil blive, og dermed hvor stærkt disse tendenser vil slå igennem, vil være afhængig af politiske styrkeforhold og styrkeforholdene mellem de forskellige interessegrupper (jvf. Uddannelsespolitisk debatoplæg, særnummer af Gymnasieskolen, august 1978). Man kan fore-

stille sig forskellige varianter, fra en blot formel samordning af EFG, andre korterevarende uddannelser (socialpædagogiske mv.) og et gymnasium som vi stort set kender det nu, til et udbygget modulstruktureret system, med stærkt definerede indgangs- og afgangskrav efter svensk mønster. Men et af hovedformålene er utvivlsomt en reduktion af tilgangen til de studieforberedende uddannelser og en indholdsmæssig opstramning i forhold til de videregående uddannelsers krav, altså et mere skarpt og smidigt selektionssystem og en mere målrettet kvalificering end det hidtidige gymnasium har magtet.

Hvilke indholdsmæssige ændringer der vil blive tale om kan man ligeledes kun gætte på. Men der er grund til at tro, at det/de fremmedsprog der forbliver "almene" vil ændre karakter i retning af fremmedsprog på EFG i dag, altså at vægten vil yderligere forskydes fra "kulturfag" til redskabs- og kommunikationsfag. Den samme tendens kan man formode vil gøre sig gældende i de studieforberedende uddannelser, der ikke er sproglige, altså med vægten lagt på fagsprog af forskellig type (f.eks. "matematisk og naturfagligt engelsk og russisk","samfundsfagligt engelsk, tysk og fransk" mv.) I en sådan model vil kun de (få), der forbereder sig til en videregående uddannelse i sprogfagene kunne holde sammen på de forskellige elementer, der hidtil har karakteriseret fremmedsprogene, sproglig kompetence, litteratur- og tekstlæsning og indsigt i sprogområdets historiske, sociale og kulturelle forhold.

Gymnasieskolens og fremmedsprogenes "indre krise"

Gymnasieskolens struktur har i store træk ikke ændret sig siden reformen i 1903, hvor gymnasiet blev forbundet med folkeskolen via en mellemskole. Der er sket ændringer mht linje- og grendeling og der er kommet nye fag til, og de gamle fag har forandret sig. Men der er stadig tale om en videnskabsorienteret fagopdeling, som eleverne konfronteres med i en klasseundervisning i en række af daglige skematimer.

Indenfor hvert fag er der medbestemmelsesret for eleverne;

men denne ret bliver med den nuværende struktur langt hen ad vejen en formel ret. En række fag er fortrinsvis deduktivt bygget op, hvad der vanskeliggør en egentlig indholdsdiskussion med læreren. Det gælder også sprogfagene, hvor selv lærere, der ellers går stærkt ind for elevernes medbestemmelse, mener, at den indskrænkes af at eleverne ikke kan overskue og vurdere et tekstvalg pga de sproglige problemer. Endvidere er det meget vanskeligt for eleverne at forholde sig til de ialt 11-12 fag der undervises i på en gang i et almindeligt skema.

Reelt struktureres elevernes aktivitet stærkt af eksamen, eksamensformen og om der er skriftligt arbejde knyttet til et fag. Blandt de humanistiske fællesfag er det således kun dansk der har en vis vægt, mens de øvrige fag enten opleves som spildtid eller rekreation. I bedste fald kan disse fag bruges til "terapeutiske" formål, til en drøftelse af problemer der har med elevernes personlige situation og udvikling at gøre. Men dette sker løsrevet fra det "egentlige" arbejde med linjernes hovedfag.

Uddannelseseksplosionen i gymnasieskolen har medført en række alvorlige pædagogiske og sociale problemer. Passivitet, "pjækkeri", frafald og dumpning præger gymnasiet i stadig højere grad. Inden for gymnasiets fagopsplittede dagligdag er det næppe muligt at forholde sig til disse problemer. Lærerne er faglærere i en række forskellige klasser, og kan komme ud for at skulle undervise over 15o elever i løbet af en uge. Mulighederne for at følge med i de enkelte elevers problemer, endsige gøre noget for at løse dem, er altså minimale.

I sammenstødet mellem elevforudsætninger og gymnasieskole nævner Henrik Adrian i sin bog ("Væk fra det splittede gymnasium", 1979, som jeg også har støttet mig til i det forudgående) tre væsentlige forhold:

- familiens sociale placering
- erhvervsarbejde
- kønsforskelle

Ud fra de få undersøgelser der findes af gymnasieelevernes sociale baggrund og virkelighed opstiller han tre hovedgrupper:

- elever fra borgerskabet og de bedst stillede funktionærer og selvstændige. Disse elever har en "sammenhængende livssituation" så længe de går i gymnasiet. De er aktive, interesserede og opnår høje karakterer. Man ser ofte at disse elever bevidst vælger særlige timer og fag som de er interesseret i og arbejder med: "et kvalificeret fravalg".

- børn af selvstændige med mindre virksomheder og børn af de bedst stillede arbejdere og lavere funktionærer. Det er fra denne gruppe den udvidede rekruttering først og fremmest stammer, og det er samtidig denne gruppe der har de største problemer. De lever i "to verdener", fritidens og skolens. Forældrene har ringe mulighed for at forholde sig indholdsmæssigt til de krav skolen stiller, men er alligevel dem der blander sig mest i lektielæsning og går højest op i karakterer. En række krav i undervisningen (f.cks. om ideologikritisk læsning) vil gå direkte imod hvad forældrene opfatter som skolens opgave.
  Elevernes dagligdag er præget af faste krav til lektier, medhjælp hjemme, erhvervsarbejde, sengetid mm.
  Eleverne oplever skolen som præget af tvang og manglende interesse, og der er et klart skel mellem "skole" og "fritid". Ofte er elevernes gamle kammeratskabsgruppe gået i opløsning ved overgangen til gymnasiet; hvis de har bevaret den vil aktiviteterne der være uden forbindelse til det der sker i skolen.
  De udgør den mest isolerede gruppe elever i gymnasiet.

- børn fra arbejderhjem. De er på sin vis bedre stillet end den 2. gruppe, ikke fordi de klarer sig bedre, men fordi hjemmet lægger et mindre pres på dem. På den anden side har de ofte dårlige arbejdsbetingelser (bolig, økonomi).
  De har ofte opretholdt kontakten til deres gamle kammerater, og de har en langt bredere erfaring med hvad der foregår udenfor skolen end de øvrige elever. Men hvis de vil klare sig i skolen må de vælge verden: skolen eller kammeraterne. Fagligt er skolen svær at klare, især sprogfagene og de humanistiske

fag, hvor socialt og kulturelt betinget viden spiller en stor rolle. Når de alligevel ikke klarer sig ringere end den 2. gruppe, er det dels fordi der er sket en skarp sortering ved overgangen fra folkeskolen, dels fordi de pga hjemmets holdning har mulighed for at udvikle et selvstændigt forhold til det faglige indhold.

De fleste elever i dag har et erhvervsarbejde, typisk indenfor servicesektoren, hvor de tjener ca. looo kr. om måneden. Pengene går primært til personligt forbrug, ofte af varer fremstillet af "ungdomsindustrien" (tøj, musik mv).

I valget af linjer og grene er kønsforskellene blødt op, men gør sig dog stadigt stærkt gældende. I den sproglige gren vil der ofte sidde 2o piger og 2-3 drenge på et hold. Diskussionen af kønsroller er et tilbagevendende emne i undervisningen, uden at det dog tilsyneladende har ændret på den kønsspecifikke adfærd og den undertrykkelse pigerne særligt bliver udsat for i skoledagen.

Nogen samlet systematisk undersøgelse af hvordan disse problemer viser sig i fremmedsprogsundervisningen i Danmark findes mig bekendt ikke. Jeg vil i det følgende på baggrund af et par spredte undersøgelser og på baggrund af de problemer fremmedsproglærere rapporterer i de faglige blade prøve at ridse nogle linjer op.

Forskningen og diskussionen af, hvilken rolle sprog og social erfaring spiller for elevernes "skolesucces" har mest centreret sig om modersmålsundervisningen. Det er dog nærliggende at antage at en undersøgelse af fremmedsprogsundervisningen vil tegne nogenlunde det samme billede.

I Tyskland er der foretaget en lille undersøgelse på baggrund af en hypotese om, at "sammenhængen mellem skolesucces og almene sproglige evner og færdigheder udover modersmålsundervisningen også viser sig i forstærket form i fremmedsprogsundervisningen" (Markmann, i OBST 1). Studiet støtter sig til Ulrich Oevermanns

store undersøgelse (Oevermann, 1972) og lider desværre også af dennes svagheder. Bl.a. går undersøgelsen ud fra en ret så håndfast "deficit-hypotese", f.eks. formuleres et forventet undersøgelsesresultat således: "jo mere differencieret sprogmiljøet (den sociale status) er, desto bedre er semantiseringsevnen", (smst. s. 128). Med hensyn til undersøgelsen af semantiseringsevnen (dvs evnen til at aktualisere adækvate semantiske associationer i forhold til et fremmedsproget udtryk) får de da også det forventede resultat; men det er her en alvorlig svaghed at de ikke diskutererer testformen: en abstrakt og løsrevet ordassociationstest. For en nøgtern betragtning viser deres undersøgelse egentlig kun, at middelklassebørn er bedre til at administrere en sådan test.

Deres anden undersøgelse er noget mere interessant, da de her benytter materiale der er produceret i en gængs undervisningssituation, nemlig tyske stile og engelske genfortællinger fra en 10. klasse. Ud fra kriterierne "syntaktisk kompleksitet", hyppige/sjældne adjektiver henh. adverbier, præpositioner og "logiske fejl", når de frem til, at middelklasseeleverne har bedre præstationer inden for samtlige kategorier. For så vidt man går ud fra, at de undersøgte kategorier spiller en rolle for lærerens vurdering af det skriftlige arbejde kan undersøgelsen siges at vise noget om, at fremmedsprogsundervisningen er et led i den sociale selektionsmekanisme af eleverne. (Derimod siger undersøgelsen ikke noget om elevernes faktiske sproglige potentiale, hverken i modersmålet eller fremmedsproget, som forfatteren giver det udseende af.)

Herudover er denne type undersøgelse desværre lidet oplysende, da den isolerer bestemte sproglige færdigheder og ikke forholder sig til undervisningssituationen som en helhed af social og sproglig interaktion. Nogen indholdsmæssig sammenhæng mellem elevernes fritids- og skolesituation etableres heller ikke.

Meget mere givende er en undersøgelse som Marianne Kristiansens: "Hvem er det der taler" (Kontext 39). Hun giver her en omfattende beskrivelse og fortolkning af nogle pigespecifikke problemer med

udgangspunkt i engelskundervisningen i en 1. G. Hun koncentrerer undersøgelsen om nogle "stille piger". Det er piger der ikke gør sig bemærket i undervisningen, som tilpasser sig lærerens forventninger, men som er hæmmet i deres sproglige udfoldelse.

I klassesamtaler svarer de kortfattet og tager sjældent selvstændige sproglige initiativer. De deltager fortrinsvis med deres reproduktive færdigheder og allerede parate viden.

Socialt tilhører de den 2. gruppe indenfor den sociale gruppering jeg har omtalt ovenfor (fædrene er faglærte arbejdere, nogle af mødrene har en mellemuddannelse). De bruger megen tid på lektierne. De kommer ikke sammen med andre i klassen; deres primære kammeratskabsgruppe er tidligere kammerater. De tilbringer megen tid alene, f.eks. med at tegne.

Deres psykiske situation er karakteriseret ved mindreværd, hvor forældrene, især moderen, og skolen og kammeraterne optræder som både ydre og indre autoriteter. Disse to autoriteter møder med forskellige krav: hjemme et krav om orden og lydighed, i skolen også et krav om selvstændighed, egne synspunkter og argumentation.

Marianne Kristiansens udgangspunkt er, at den traditionelle fremmedsprogsundervisning fastholder disse piger i deres psykiske og sproglige blokeringer, og at der må tages andre undervisningsformer i brug hvis disse piger skal åbne sig og dermed først egentlig lære noget. Men hendes erfaringer viser, at en mere "progressiv" gruppeorganiseret, evt. tværfaglig undervisningsform ikke i sig selv er tilstrækkelig til at nedbryde blokeringerne - tværtimod kan denne situation stille krav til pigerne som de ligeledes oplever autoritært og som styrker deres følelse af mindreværd. Det er nødvendigt samtidig at bearbejde autoritetsstrukturerne mellem lærere og elever indbyrdes, både de åbne og de mere skjulte, og forholde sig til disse strukturers udspring i forældre-barn-relationen.

At denne situation ikke er enestående, hverken for faget eller aldersgruppen, dokumenteres i den store undersøgelse "Skoledage"

(Projekt Skolesprog, 1979). Her beskrives bl.a. en 10-årig pige fra arbejderklassen, der i timerne fungerer på næsten samme måde som Marianne Kristiansens "stille piger". Hun deltager aldrig i de fri samtaler, og markerer sjældent når der stilles "åbne" spørgsmål. "Hun forsøger således at leve op til elevrollen ved aldrig at gøre noget som kan betyde at læreren disciplinerer hende, men er omvendt også tilbageholdende med at gå positivt ind i undervisningen" (s. 156).

I fremmedsprogslærernes oplevelse af problemerne i deres undervisning indgår der en række forskellige elementer. I artiklerne i de faglige blade er disse problemer ikke altid omtalt direkte; ofte er bidragene med udgangspunkt i registrering af nogle problemer formuleret som forslag til forbedring af undervisningen og dens rammer. Men heraf kan man også indirekte aflæse, hvor de mener det "brænder på".

I det følgende vil jeg prøve at strukturere disse problemer i noge hovedpunkter:

eleverne

Den bredere rekruttering medfører at flere elever har et ikke-akademisk uddannelsesmål. Den traditionelle faglige orientering har svært ved at byde disse elever noget brugbart. (Susanne Carsten Pedersen, Ekstramedd. f. Engelskforeningen 6, 79)
"Vi kan beskyldes for at drive en "gammeldags" pædagogik med præstationskrav, der skaber sociale tabere" (Åse Bennedsen og Helle Høyrup, Medd. fra Engelsklærerforeningen 86)

For eleverne på den matematisk-naturvidenskabelige linje bliver sprogene en "rekreativ blindtarm" (Inge Heise og Ole Meyer, Uddannelse 9/1978), løsrevet fra deres faglige hovedinteresse. De når ikke at lære så meget, at sprogene får en reel brugsværdi.

Eleverne på den sproglige linje udover den nysproglige gren føler ikke at sprogfagene har tilstrækkeligt at byde på i for-

hold til deres hovedinteresser. (Ole Meyer og Inge Heise, sammesteds)
Der er faldende tilgang til nysproglig gren og stærk overvægt af piger (Marianne Ravn og Per Helmer Hansen, Ekstramedd. f. Engelsklærerforeningen 7, 1979). Sprogundervisningen "socialiserer lidt for meget i retning af en traditionel introvert og forholdsvis passiv kvindelig kønsrolle" (Ole Meyer og Inge Heise, smst.)
"... den nysproglige gren har en tendens til at udvikle sig til et dannet teselskab" (Referat fra sprogpolitisk debat på Sostrup, Medd. fra Engelsklærerforeningen 86).

Eleverne har en "supermarkedsholdning" til fagene, de "vælger sig hid og did mellem historiske perioder,emner og forfattere" (Susanne Carsten Pedersen, smst.)

lærerne

Lærernes uddannelsesmæssige baggrund, især deres litteratur-(historiske) orientering gør det svært for dem at tilbyde de "nyrekrutterede" elever noget brugbart (Susanne Carsten Pedersen, smst.)

Især savner de fornøden pædagogisk uddannelse og bevidsthed, også med henblik på at planlægge og gennemføre sammenhængende forløb.

Fagenes indhold/identitet

Fagene er traditionelt finkulturelt/litterært orienteret (især engelsk), hvilket står i modsætning til elevernes baggrund og interesser. I det omfang denne orientering er brudt savnes en "ny identitet". ".... primært ejer den nysproglige gren ikke relevante kvaliteter som kan sammenlignes med tilbuddene på andre grene og linjer" (Marianne Ravn og Per Helmer Hansen, smst.) I den sproglige linje har sprogfagene mulighed for at vælge et stof der imødekommer elevinteresser men "det er vistnok en ret almindelige erfaring for fællesfaglærere (og en udbredt, ikke helt ubegrundet fordom hos f.eks. samfundssproglige elever) at de nysproglige gymnasiaster sjældent kan bidrage med særlige ting til diskussioner og projekter i fællesfagene - at de m.a.o. ikke

gennem sprogfagene synes at have fået specifikke erfaringer, som kan sættes ind overfor deres omverden som viden erkendelse" (Inge Heise og Ole Meyer, smst.)

Den sproglige formidling

Især begynderundervisningen (fransk) "fremstår som et indholdstømt færdighedsfag, hvor man kan kommunikere om hvadsomhelst, bare for at kommunikere" (Bodil Madsen og Karen Thygesen, Medd. fra fransklærerforeningen 113), indholdssiden er tilfældig og underordnet den sproglige indlæring.
Det er vanskeligt at arbejde med længere emneforløb af ikke-fiktiv, teoretisk art pga den "sproglige barriere der skal passeres før teksten kan forstås indholdsmæssigt" (Susanne Carsten Pedersen, smst.)
De traditionelle korrekthedskrav virker blokerende for et meningsfyldt arbejde; det ville være fornuftigere at satse mere på opbygning af et ordforråd. Der savnes imidlertid nye retningslinjer for opnåelse af sproglig kompetence (Marianne Ravn og Per Helmer Hansen, Ekstramedd. f. Engelskf. 7, 79 og Marianne Abrahamsen m.fl., Medd fra fransklærerforeningen 110).

Forhold til andre fag/tværfaglig samarbejde

I de fleste forslag til forbedring af undervisningen ligger der enten im- eller eksplicit forslag om tværfagligt samarbejde. Et af argumenterne er, at netop på grund af den "sproglige barriere" er det vanskeligt at gå i dybden med et emne indenfor et sprogfag; i et tværfagligt samarbejde vil problemerne kunne bearbejdes mere grundigt. (Susanne Carsten Pedersen, smst.)
Men der peges også på vanskeligheder: "Vi må markere os i samarbejdet således at vi ikke gør os til hjælpelærere for andre fag" (Susanne Carsten Pedersen). "Sprogfagene hægter sig traditionelt på orienteringsfagene og betragter sig som redskabsfag for disse, f.eks. ved oversættelse af kildemateriale og belysning af kulturelle forhold gennem litteraturen" (Marianne Abrahamsen m.fl., smst.) "Faget engelsk må dels bevise sin værdi som et alsidigt fag i selv, dels kunne træde ind i et bredt spektrum af samarbejdsmuligheder. Faget må nok finde sig selv først" (Marianne Ravn og Per Helmer Hansen, smst.)

Det viser sig altså, at det først og fremmest er i sammenstødet mellem på den ene side elevernes forudsætninger og interesser, på den anden side de faglige traditioner, både indholdsmæssigt og sprogfærdighedsmæssigt, problemerne opstår. Og det viser sig også, at emneorientering og tværfagligt samarbejde ikke i sig selv løser disse problemer.

Lærernes erfaringer peger på, at problemerne stikker dybere end at de kunne løses ved hjælp af en "modernisering" af fagene, og at udgangspunktet for en forandring ikke udelukkende kan tages i de særlige faglige erfaringer.

GLs og fremmedsprogslærerenes faglige politik

De uddannelsesplaner der har været fremme om de 16-19-åriges uddannelser udgør en klar trussel mod gymnasielærernes arbejdspladser, ikke mindst fremmedsprogslærernes. GL, gymnasielærernes faglige organisation, har hidtil givet udtryk for den hovedinteresse, så vidt muligt at bevare status quo. En samordning bør efter GLs opfattelse begrænses til et system af overgangsordninger (jvf. "Gymnasiet - en af ungdomsuddannelse", særnummer af Gymnasieskolen, februar 1977). Man er dog klar over uholdbarheden af den nuværende situation, således forestillede man sig i en periode at gymnasiet kunne indoptage visse erhvervskompetencegivende uddannelser idenfor f.eks. handel, kontor og omsorgsuddannelser. Man anbefaler endvidere en udbygning af de almene fag i EFG, tilsyneladende i håb om at kunne sætte sig på disse arbejdspladser, hvilket dog er temmelig urealistisk, LOS og DAs modstand mod akademisk uddannet arbejdskraft i EFG taget i betragtning.

Et af GLs væsentlige argumenter for bevarelsen af status quo er hensynet til "et højt fagligt niveau". Man ønsker ikke nogen faglig ændring i gymnasiet, atter af frygt for overflødiggørelse af medlemmernes akademiske kvalifikationer. Denne frygt viser sig også i GLs afvisende holdning til pædagogisk udviklingsarbejde, som bl.a. for nylig kom til udtryk i et angreb på forsøgene på Herlev Statsskole (jvf. Gymnasieskolen 5/1980). GL er altså af den grundlæggende opfattelse, at en fastholdelse af

den hidtidige fagstruktur og det hidtidige faglige indhold er den bedste garant for opretholdelsen af medlemmernes arbejdspladser.

En gruppe indenfor GL, som bl.a. tæller den nuværende "mindretals" - formand Laust Riemann, er dog af den anden opfattelse: "Det er strudsepolitik og på længere sigt selvmorderisk at nægte at diskutere ændringer af gymnasieskolen, som den ser ud i dag, fundamentalt set fordi den eksisterende struktur ikke er i stand til at optage de stadig flere unge uden en eller anden form for sænkning af det traditionsbestemte og utidssvarende "høje faglige niveau" og fordi gymnasiet/HF ikke vil være "publikumssucces" den dag, der findes attraktive paralleluddannelser for de 16-19-årige" (Uddannelsespolitisk oplæg, særnummer af Gymnasieskolen, august 1978).

Af debatten i fremmedsprogslærernes faglige blade fremgår, at lærerne falder i to grupper: Dem der ligesom GLs styrelse først og fremmest ønsker at opretholde status quo, og dem der nok frygter tendenserne til reduktion af sprogfagene, men som samtidig ser en række problemer for deres fag og i deres fag i den nuværende gymnasiestruktur, som det er påtrængende at få løst.

Den første gruppe tæller især tysk- og franskfolk, der jo også er de sprog der umiddelbart er mest truet, men samtidig er det også de fag, der på grund af deres nuværende status som 2. og 3. sprog har de største pædagogiske problemer.

Allerede i 1975 blev modsætningerne i fransk trukket stærkt op i en diskussion i Århus Stiftstidende (d. 12. og 18. nov., siden optrykt i Meddelelser fra fransklærerforeningen nr. 85).

Ole Tingsted Pedersen (dansk og fransk) karakteriserer situationen i fransk således: På trods af at der er sat mange timer af til fransk i gymnasiet er elevernes udbytte ringe og ubrugeligt. Det ved eleverne godt, og derfor "fravælger" de fleste af dem i realiteten faget, idet de blot satser på at få mindst 3 til eksamen. Heraf følger at "Fransklærerens dilemma i dag er

valget imellem en jernhård faglig disciplin i klassen og en opgivende "udblattet" undervisning, fordi man netop selv har svært ved at se fagets relevans i forhold til eleverne, hvilket formentlig ikke bliver lettere med de nye tanker om de 16-19-åriges uddannelse." Birgit Setterberg mener i sit svar, at de problemer Ole Tingsted tager op, kun vedrører en lille "gymnasieuegnet" gruppe: "elever som gerne indtager en lidt opgivende holdning overfor faget, oftest på grund af manglende motivation eller arbejdssats". At sådanne findes er ikke unaturligt "da nu en gang lyst, motivation og evne og energi ikke er ens fordelt". Men problemerne kunne risikere at gribe om sig, hvis man fremturer med at kritisere faget: "Disse måske lidt arbejdssky elever har gennem denne artikel af Ole Tingsted Pedersen ligesom fået rigelig medvind i sejlene. De kan flot sige til forældrene og andre der vil høre på: "Er det ikke hvad jeg har sagt, hvad skal vi så med fransk nu""

Denne holdning, at hvis faget ikke fungerer, så er det elevernes fejl, henholdsvis deres, der vover at kritisere faget, finder man ikke i den senere debat. Hovedmodsætningerne går her mellem på den ene side en gruppe, der ønsker at bevare fremmedsprogene i deres nuværende omfang og stort set nuværende indhold, og som er mistænksomme overfor pædagogiske forsøg, og på den anden side en gruppe, der mener, at fagenes overlevelse er afhængigt af, om det lykkes at løse de faglige og pædagogiske problemer, fagene har i dag.

Den første gruppe henviser til, at det er nødvendigt at flest muligt er tresprogede i en eller anden forstand af hensyn til

- erhvervslivet

  "fra iskiosken i Hvide Sande til eksportvirksomheden i Glostrup gælder at tysk har en sikker status. Det er næppe for meget sagt, at valutakurserne og samhandelen kunne være medbestemmende for fremmedsprogenes placering i den danske skole. Var dette tilfældet måtte tysk stå stærkt....." (P.V. Christiansen og Erik Jensen, tysk, i Uddannelse 9/1978)

  "Nogle af dem skal direkte ud i erhvervslivet hvor sprogkundskaber anses for nyttige..." (Kirsten Gjersing, fransk, Medd. fra fransklærerforeningen 11o)

- videregående uddannelse ("faglitteratur på tre verdenssprog")
- EF
  Karl Hyldgaard Jensen (tysk, Medd. fra tysklærerforeningen maj 78) henviser til den europæiske kulturkonvention som sit væsentligste argument: "Det er ingen hemmelighed at ansvarsbevidste kredse inden for EF frygter en sprængning af organisationen alene af sprogpolitiske årsager."
- andre internationale organisationer
- udenlandske massemedier i Danmark

Der er altså her tale om en række formodede og forskelligartede kvalifikationsbehov. Flere af debattørerne henviser da også til forventede behovsanalyser, således Karl Hyldgaard Jensen og Kirsten Gjersing, omend man tilsyneladende frygter at resultatet ikke nødvendigvis bliver som man håber (således Kirsten Gjersing, som fortsætter: "Men hvordan - bortset fra sprogfærdighederne - kan man måle sig frem til, hvilke vinduer der åndeligt er blevet åbnet hos folk via sprog?")

I tillæg til de formodede kvalifikationskrav henvises da også til at "sprogene åbner for direkte indsigt i udviklingen i andre lande, for andre skæbner. Det giver frihed til i tid og rum at passere grænser. Vi behøver blot at vende tilbage til eksemplet fra før: Socialdemokratiets idegrundlag, for at se hvad vi ved at slippe tysk fjerner os fra: Karl Marx, Bebel, Liebknecht, Heinemann, Willy Brandt." (P.V. Christiansen og Erik Jensen, smst.

Endelig skal det nævnes at Kirsten Gjersing har et væsentligt synspunkt:" ... lighedstanken, som i dag er meget dominerende rent politisk, vil lide et knæk, hvis sprogfagene bliver reduceret mere end nu. Det bliver ikke akademiker- eller direktørbørnene, som betaler prisen. I de kredse skal man nok sørge for, at de ved sommerkurser mm. skal få sprogkundskaber nok."

Argumenterne for opretholdelse af sprogene i deres hidtidige omfang er mangfoldige. Der anlægges tvangfrit forskelligartede og uforenelige synsvinkler, medmindre det forudsættes at f.eks. ismanden skal lære at læse faglitteratur på tre verdenssprog.

I den "sprogpolitiske debat" på Sostrup i 1979 (refereret i alle tre fagblade, bl.a. Medd. fra Tysklærerforeningen febr. 1980) er det kun Erik Jensen, der giver synspunkterne en gennemskuelig politisk formulering: Efter at have været inde på forskellige gymnasie"modeller" som han afviser (den "tværfaglighedsorienterede", den grendelte og tilvalgsmodellen) foreslår han "Endelig kunne man lege med tanken om en niveaudeling. Hvem siger at alle skal have alle fag på samme niveau. Jeg mener, vi er nødt til at gå ind på den tanke inden for sprogundervisningen og andre fag. Vi kan måske bilde hinanden ind, men ikke befolkningen og slet ikke politikerne, at vi tilfredsstiller de efterhånden 40 pct. af en årgang.At så mange kommer ind hos os, betyder nok ikke at vi er så og så fortræffelige at være hos." Endvidere berører han "koblingen af teori og praksis"." Skal gymnasiet fortsætte som en teoretisk skole? Hvad vil omkostningerne være ved at lade studenterne smede - og vil omkostningern være nødvendige Hvor skal der skæres?"

Han er her inde på tanker der er forenelige med dem der er fremlagt i U 90 (jvf. ovf.), og han mener da også konsekvent nok, at det kan blive nødvendigt med "en omskolingsmodel af en art" for overflødiggjorte gymnasielærere. Men man må formode, at han hermed står i modsætning til de øvrige tilhængere af status quo.

Iøvrigt er det karakteristisk for denne argumentation, at den ikke berører interne faglige eller pædagogiske problemer. Tværtimod man er optimistisk og tilfreds på elevernes vegne: "Selvfølgelig kan den der efter ét eller tre års franskundervisning kommer til Frankrig eller får en fransk fagbog lagt foran sig, ikke uden videre klare sig." Men: "Den der er stærkt motiveret f.eks.af et fagligt speciale, vil med de danske skoleforudsætninger som oftest kunne klare faglitteratur på tre verdenssprog. Og det er ikke så lidt!" (Erik Jensen og P.V. Christiansen i Uddannelse 9/1978) Kirsten Gjersing mener at "matematikeren kan lære sprog" og "At sætte spørgsmåltegn ved udbyttet af sprogundervisningen er også en udbredt fordom." (Medd. fra fransklærerforeningen, 110)

Men derimod mener man, at tværfaglighed og projektarbejde udgør en trussel mod de gode resultater i fremmedsprog: Kirsten Gjersing : "I mange år har slagordet været - inden for gymnasiet og HF - at vores elever skulle lære metode, at samarbejde, at være samfundsbevidste og lære at arbejde problem- og projektorienteret. Altsammen udmærket, men (...) det er som om man siger at går man med på den målsætning, så kaster man de eksakte fag, sprogfagene, matematik, fysik og kemi ud i mørket." Erik Jensen: Den tværfaglighedsorienterede model "er nem at sælge. Orienteringsfagene har kunnet beskrive hvor fortræffeligt det var at samarbejde. (...) et eller andet papir kommer ud af det, måske i sig selv en skuffelse - processen derimod var en gribende oplevelse for dem allesammen." I det tværfaglige arbejde kommer sprogfagene til kort, og han henviser til RUC, hvor efter hans mening "de studerendes sprogkundskaber er blevet solgt". (Den sprogpolitiske debat på Sostrup, Medd. fra fransklærerforeningen 11o).

En alternativ fagpolitik i fremmedsprogene?

Den anden gruppe er karakteriseret ved at den tager udgangspunkt i, at der er faglige og pædagogiske problemer med fremmedsprogene i gymnasiet i dag. Hvordan den opfatter disse problemer har jeg prøvet at skitsere i afsnittet "Gymnasiets og fremmedsprogenes "indre krise"" (jvf. ovf.)

Denne gruppe er betænkelig ved tendenser til nedskæringer i fremmedsprogene som sådan. Hovedproblemet for dem er imidlertid hvordan fremmedsprogene kan komme til at fungere fagligt og pædagogisk tilfredsstillende for eleverne, og ud fra sådanne overvejelser anser nogle af dem det for muligt, at en del af eleverne ville være bedre tjent med færre sprog, som så til gengæld skulle opprioriteres kvantitativt og kvalitativt (jvf. Inge Heise og Ole Meyer, Uddannelse 9/1978). Det åbne spørgsmål er imidlertid "hvad vi som sproglærere vil have eleverne til at kunne og "være" - udover sprogligt kompetente i snæver forstand". (jvf. smst.)

Hermed har diskussionen så forskudt sig fra blot og bart at handle om antal fag og antal timer til det helt centrale: fremmedsprogenes opgave i forhold til elevernes kvalificering og udvikling.

Den gennemgående opfattelse er, at sprogene har som opgave at formidle indsigt i fremmede samfund, at det bedst sker på en måde der forholder sig til elevernes egen situation og i en eller anden form for tværfagligt samarbejde.

Men inden for denne målsætning kan man øjne forskellige varianter:

Den ene - bedst repræsenteret ved Per Helmer Hansen og Marianne Ravn, (Ekstramedd. f. Engelskforeningen 7,79), - lægger dels vægt på aspektet samtidsorientering som ses i relation til elevernes kvalificering: "Vi må bevæge grenen (den nysproglige) henimod en ny identitet som "global samtidsorientering på fremmedsprog". Undervisningen "starter med udgangspunkt i elevernes situation og fører frem til de kvalifikationskrav som et moderne samfund i al sin kompleksitet stiller til en elev efter højere almen uddannelse." Udover samtidsorienteringen spiller endvidere den praktiske kommunikationsevne en afgørende rolle.

En anden variant lægger stor vægt på fagenes historiske dimension og litteraturlæsning. Man er kritisk overfor fagenes litterære (eller litteraturhistoriske) ballast, men ønsker at bevare fagenes identitet som "kulturfag", dvs arbejde med litteraturen i historisk-samfundsmæssig sammenhæng. Her spiller den praktiske kommunikationsevne en mindre rolle end evnen til at læse og forholde sig til tekster og temaer. (Jvf. Susanne Carsten Pedersen, Ekstramedd. fra Engelskforeningen 6,79).

Disse to typer "bud" på fremmedsprogenes opgaver er udtryk for to forskellige strømninger indenfor den humanistiske "fagkritik". Den ene er den "pragmatiske": Den lægger vægt på at inddrage flere teksttyper og at læse og analysere dem ud fra en forståelse af kommunikationsprocesserne i samfundet. Ligeledes lægger den

vægt på at udvikle elevernes egen kommunikationsevne ud fra en forståelse af sprogs og teksters sociale funktion. - Den anden er den "ideologikritiske", der har lagt vægten på læsning af tekster som en del af en bestemt historisk "bevidsthedsproduktion".

Begge orienteringer har uden tvivl væsentlige bidrag til en udvikling af fremmedsprogene. Men en videreudvikling kan ikke udelukkende tage sit udgangspunkt her. Skal der formuleres en faglig politik for fremmedsprogene må det ske i sammenhæng med en samlet vurdering af elevernes situation og af gymnasiets udviklingstendenser og ydre og indre konflikter.

En gruppe indenfor GL har forsøgt en formulering af en "alternativ uddannelsespolitik" (Særnummer af Gymnasieskolen, august 1978, som jeg også har citeret ovenfor s. 84).

Udgangspunktet for denne politik er, at eleverne lever i et samfund der er præget af økonomiske, politiske og sociale modsætninger, af økonomisk og økologisk krise, og hvor centraliseringen af økonomisk og politisk magt gør tilværelsen stadig mere uoverskuelig. Målsætningen er at eleverne skal sættes i stand til at gennemskue og forstå denne virkelighed og gribe aktivt ændrende ind i den. Det vil sige at de bl.a. skal have:

- helheds- og sammenhængsforståelse
- evne til at kunne formulere og løse problemer
- evne til at arbejde og tage beslutninger kollektivt

For at nå disse mål stilles der en række krav på forskellige områder:

Ydre ramme: På lang sigt er kravet en "12-årig enhedsskole for alle der har nedbrudt skellene mellem teoretiske, praktiske og kreative "begavelser" og trukket skolehverdagen ud af sin nu-

værende institutionelle ghetto". På kort sigt må enkelte krav udformes sådan, at de imødekommer en integration af de 16-19-åriges uddannelser.

Fagligt indhold: På kort sigt må der etableres tværfagligt samarbejde, på lang sigt nogle nye "grundfag", f.eks. miljølære, mediekendskab, fysisk planlægning, kulturlære. I denne forbindelse omtales sprogfagene kort: "De nuværende sprogfag vil kunne bidrage væsentligt til grundfagene, alene af den grund at vigtigt materiale fra såvel faglitteratur som massemedier kun foreligger på fremmede sprog.Men for sprogfagene er der en særlig vanskelighed ved at indgå i tværfaglige forløb, idet en nogenlunde jævn arbejdsindsats er nødvendig for at få sikre sprogfærdigheder udviklet. Disse færdigheder må erhverves gennem egentlige sprogkurser. Det er vigtigt at fasthoide at konkrete vidensmængder og arbejdsredskaber stadig kommer til at indgå i elevernes kvalifikationer. Der ligger endnu ikke så mange erfaringer med tværfaglige forløb, og især ikke med sprogfag, men det var nok så påtrængende at få afprøvet mulighederne."

Mere siges der ikke om sprogfagene, og i de eksempler på tværfagligt arbejde der gives, optræder de ikke.

Arbejdsform: Problemorienteret projektarbejde, kombineret med indlæringskurser.

"Åbning mod samfundet": Den omtalte nedbrydning af skellet mellem teori og praksis kræver at eleverne bevæger sig uden for skolen. På lang sigt i form af en praktikperiode på virksomheder, institutioner mv., der gennem projektarbejdsformen er integreret i den teoretiske uddannelse. På kort sigt må man udnytte de muligheder der ligger i skolen selv og i lokalsamfundet. Eleverne skal selv gøre praktisk arbejde på skolen: F.eks. kan varmelære og økologi knyttes sammen med indsigt i og pasning af skolens opvarmningsanlæg og forsøg med alternativ energi. Ligeledes kan lokalsamfundet bearbejdes på forskellig måde (kontakter til fagbevægelse, institutioner, boligområder mv.)

Dette oplægs kvalitet er, at det forholder sig til væsentlige udviklingstendenser og problemer i gymnasieskolen i dag og opridser nogle perspektiver der peger ud over dem.

Men det er karakteristisk at fremmedsprogene står meget svagt. Denne svaghed er problematisk på flere måder: For det første må den tages som et udtryk for, at det ikke er lykkedes for sprogene og deres repræsentanter at formulere en offensiv faglig og pædagogisk strategi der har perspektiver ud over den nuværende gymnasiestruktur. "Fremmedsprogenes krise"også en krise for dem der ønsker forandring og udvikling, som kan se de problemer der er, men som åbenbart har svært ved at forbinde dem med et langsigtet perspektiv og dermed for alvor at løse dem.

Det fremgår at de langt hen ad vejen deler dette oplægs synspunkter hvad angår målsætning, integration og arbejdsformer. Men de kan næppe finde "sig selv" og deres fag i det, mindst dem af dem, der står for den ideologikritiske tradition.

Denne modsætning svarer endvidere til deres konkrete erfaringer med, at går man ind for tværfagligt arbejde, risikerer man at blive et vedhæng til orienteringsfagene. Sat på spidsen er dette oplæg et udtryk for sprogfagenes isolation i den daglige gymnasievirkelighed, som det altså heller ikke lykkes at overvinde her.

Men denne svaghed svækker også det uddannelsespolitiske oplæg som sådan. Der melder sig det spørgsmål om det - ufrivilligt - kommer til at gå den socialdemokratiske nedskæringspolitiks ærinde. Men mere væsentligt er det, at den udgør en indholdsmæssig begrænsning i de foreslåede alternativer.

For det første sker der det, at formuleringerne omkring "grundfagene" kommer til at reproducere "arbejdsdelingen"mellem de forskellige linjer og grene, mellem natur- og samfundsvidenskab på den ene side og humaniora på den anden side. Etiketten "kulturfag" bliver et vedhæng til nogle samfundsmæssige problemområder, som dermed afsløres som udelukkende, eller dog

fortrinsvis, defineret som økonomiske og sociale, og altså ikke som kulturelle.

Dernæst er der i oplægget en tendens til, at de samfundsmæssige problemområder opfattes i et "her og nu"-perspektiv; det kommer især til udtryk i afsnittet om "Åbningen mod samfundet".

Det er givet, at et sådant perspektiv langt fra er tilstrækkeligt, hvis målet er en helheds- og sammenhængsforståelse af alvorlige samfundsmæssige problemer som økonomisk og økologisk krise.

Det aktuelle og lokale udgangspunkt er uden tvivl valgt med tanke på, at eleverne skal opbygge en omfattende forståelse med udgangspunkt i deres umiddelbare erfaringer. Men man savner her en opmærksomhed på, at disse "umiddelbare erfaringer" ikke kun er autentiske erfaringer med det nære samfund. De er <u>også</u> struktureret af en "bevidsthedsindustri" som er alt andet end lokal; f.eks. af massemediernes nyhedsformidling, som netop gennem sin fragmentariske karakter er med til at skabe den fremmedgørelse overfor de reelle økonomiske og politiske magtstrukturer, som oplægget nævner indledningsvis. Denne fremmedgørelse kan ikke ophæves gennem lokalt arbejde men kun gennem en bevidst rekonstruktion af "stumperne".

Ud fra oplæggets intention må en sådan rekonstruktion være en væsentlig pædagogisk opgave, og den kunne være et orienteringspunkt for en fagpolitik for fremmedsprogene.

LITTERATUR

Marianne Abrahamsen m.fl.: Fremmedsprogsundervisning" Medd. fra Fransklærerforeningen 11o

Adrian, Henrik: Væk fra det splittede gymnasium, Gad, kbh. 1979

Bennedsen, Åse og Helle Høyrup Tværsprog - en genvej til grammatikken? Referat fra tværsprogligt kursus på Sostrup, Meddelelser fra Engelsklærerforeningen 86

P.V. Christiansen og Erik Jensen: Hvad opnår man ved en koncentration af sprogundervisningen, Uddannelse 9/1978

Kirsten Gjersing: Oplæg til "Den sprogpolitiske debat - sprogfagene i fremtidens skole" på Sostrup 23.3.1979. I: Meddelelse fra Fransklærerforeningen 11o

Gymnasiet, en af ungdomsuddannelserne, særnummer af Gymnasieskolen febr. 1977.

Gymnasieskolen 5/198o

Per Helmer Hansen og Marianne Ravn: Faget engelsk, specielt i relation til den nysproglige gren. Et debatoplæg, Ekstramedd. fra Engelsklærerforeningen 7, okt. 1979

Inge Heise og Ole Meyer: En debat om sprogfagene er i høj grad påkrævet, Uddannelse 9/1978

Karl Hyldegård Jensen: Fremmedsprogenes stilling i skolens undervisning, Meddelelser fra Tysklærerforeningen, maj 1978

Marianne Kristiansen: "Hvem er det der taler?" Mindreværd, selvværd - pigefrigørende pædagogik, Kontext 4o.

Bodil Madsen og Karen Thygesen: Franskundervisningenskrise? Meddelelser fra Fransklærerforeningen 113

Markmann, Sigrid: Zum Verhältnis von Muttersprache und Fremdsprache - zwei Leitstudien, i: OBST, Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 1

Johs. Nymark: En koncentration af sprogundervisningen, Uddannelse 3/1978

Ulrich Oevermann: Sprache und soziale Herkunft, Frankfurt a M 1972

Ole Tingsted Pedersen: Fransk - et fag på dødslejet, Århus Stiftstidende 12.11.1975

Susanne Carsten Pedersen: Om faget engelsk, Ekstramedd. fra Engelsklærerforeningen 6, maj 1979

Projekt Skolesprog: Skoledage, GMT og Unge Pædagoger 1979

Birgit Setterberg: Fransk - et levende fag, Århus Stiftstidende 18.11.1975.

U 9o. Samlet uddannelsesplanlægning frem til 9o'erne, Undervisningsministeriet 1978

Uddannelsespolitisk debatoplæg, særnummer af Gymnasieskolen, august 1978

ROLIG-papirer

* 1. Utz Maas, Sprachtheorie

* 2. Per Aage Brandt, Om sprogets samfundsmæssighed.

* 3. Lis Glebe-Møller, Ansatser til et opgør med den behavioristiske sprogundervisning

4. Peter Harms Larsen, Papirer til 'Samtalens grammatik'. April 1975

* 5. Lis Glebe-Møller, Hvilken slags fransk skal der undervises i i vore skoler?
Henning Silberbrandt, Fremmedsprogsindlæring og fagstruktur.

* 6. Frans Gregersen m.fl., Revideret udgave af introduktionen og kapitelindledningerne til antologien 'Klassesprog'

* 7. Ulf Teleman, How to be concrete in linguistics.

* 8. Ulf Teleman, (1) On causal conjunction in Swedish, (2) Språk och socialisation. Reflexioner över reflexioner, (3) Grammatikens tillstånd och behov

* 9. Hartmut Haberland, Review of Bente Maegaard et al., Matematik og lingvistik.

* 10. Andrew Tolson, Approaches to language in cultural studies
Ulrich Ammon, Probleme soziolinguistischer Theoriebildung am Beispiel von Dialekt und Einheitssprache.

* 11. Ulf Teleman, Språkriktighet i och utanför skolan.

* 12. Norbert Dittmar, Hartmut Haberland, Tove Skutnabb-Kangas and Ulf Teleman (eds.), Papers from the first Scandinavian-German symposium on the language of immigrant workers and their children. Roskilde 19-23 March 1978

* 13. Peter Harms Larsen, Tekst og tale - analyser og problemer.

14. Niels Haastrup og Ulf Teleman, Svensk, dansk eller skandinavisk? En interviewundersøgelse af svenske læreres sproglige situation på et dansk universitet. December 1978.

15. Karen Risager (red.), Fremmedsprogsundervisning på RUC. December 1978.

16. Karen Risager og Niels Haastrup (red.), Om anvendelse af sprogvidenskabelig viden i erhvervsfunktioner uden for skolesystemet. Rapport fra den 4. konference i nydansk grammatik og sprogbeskrivelse. Juli 1979.

* 17. Hartmut Haberland og Tove Skutnabb-Kangas, Political determinants of pragmatic and sociolinguistic choices.

18. Hverdagsskrift i anledning af ROLIGs femårsjubilæum. Januar 1980.

* 19. Elisabeth Bense, Linguistische Theorie und Sprachunterricht.
Hartmut Haberland, Status und Legitimation von Theorien der Sprachvariation.

BEST COPY AVAILABLE

* 20. Jørgen U. Sand og Søren Kolstrup, 'Il fait rien? Je crois pas que je le dirais.' Maj 1980.

* 21. Tove Skutnabb-Kangas, (1) Guest worker or immigrant - different ways of reproducing an underclass. (2) Violence as method and outcome in the non-education of minority children.

22. Karen Sonne Jakobsen, (1) Gruppeorganiseret og selvstyret fremmedsprogstilegnelse. Et undervisningseksperiment på RUC, (2) Skolesprogene. Om fremmedsprogenes status og funktion i gymnasiet. Januar 1981.

* 23. Ulf Teleman, Talet och skriften.

24. Arne Thing Mortensen, Jørgen U. Sand og Ulf Teleman, Om at læse fremmedsprogede tekster på 1. del af universitetsstudierne. 15 beskrevne og kommenterede forsøg. Juni 1981.

* 25. Niels Haastrup, Ferie i udlandet & Færdighed i fremmedsprog. Rapportering om bearbejdelse af to statistiske undersøgelser. August 1981.

26. Karen Risager og Ulf Teleman (red.), Kønsspecifik sprogbrug - hvad er det? Oktober 1981.

27. Niels Haastrup, Tre debatoplæg om sprogpolitik og sprogundervisning i Danmark. April 1983.

28. Robert Phillipson and Tove Skutnabb-Kangas, Cultilingualism - Papers in cultural and communicative (in)competence. November 1983.

* udsolgt/out of print

BEST COPY AVAILABLE